



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

NÚCLEO DE SAÚDE

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

AINÁ BARBOSA FEITOSA

PSICÓLOGO OU ANALISTA EDUCACIONAL?

PROGRESSOS E RETROCESSOS

PORTO VELHO/RO

2015

AINÁ BARBOSA FEITOSA

PSICÓLOGO OU ANALISTA EDUCACIONAL?

PROGRESSOS E RETROCESSOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Psicologia (MAPSI) do
Departamento de Psicologia, Núcleo de Saúde, da
Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de pesquisa: Psicologia Escolar e Processos
Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Iracema Neno Cecilio Tada.

PORTO VELHO/RO

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

F311p

Feitosa, Ainá Barbosa.

Psicólogo ou analista educacional? Progressos e retrocessos / Ainá
Barbosa Feitosa. - Porto Velho, Rondônia, 2015.
153f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iracema Neno Cecilio Tada
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal
de Rondônia - UNIR

1. Psicologia - histórico-cultural. 2. Políticas públicas - Psicologia.
3. Psicólogo escolar. I. Tada, Iracema Neno Cecilio. II. Fundação Universidade
Federal de Rondônia – UNIR. III. Título.

CDU:159.9:37

Bibliotecária Responsável: Carolina Cavalcante CRB11/1579

FOLHA DE APROVAÇÃO

"PSICÓLOGO OU ANALISTA EDUCACIONAL? PROGRESSOS E RETROCESSOS"

AINÁ BARBOSA FEITOSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

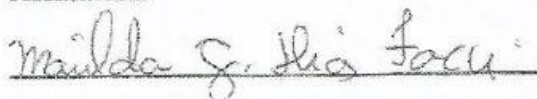
Orientadora: Profa. Dra. Iracema Neno Cecilio Tada.

Banca examinadora:


Iracema Neno Cecilio Tada


Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI/UNIR)

Assinatura:



Marilda Gonçalves Dias Facci
Universidade Estadual de Maringá (PPI)

Assinatura:



Lilian Caroline Urnau
Universidade Federal de Rondônia (MAPSI)

Assinatura:

Dissertação aprovada em: 17/09/2015

À minha tia-avó, Vera Lúcia, por ter me apresentado ao mundo das estantes, livros, gibis e palavras, despertando em mim o interesse pela leitura e pela escrita. Pela valorosa contribuição em meu processo de humanização, sendo meu grande exemplo de luta por uma Educação para a transformação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter guiado e abençoado meus passos até aqui. Também àqueles que, gentilmente, me apresentaram a Ele em seus momentos de oração, meus mais sinceros agradecimentos. Que energia boa vocês me enviaram!

À CAPES, pelo apoio financeiro, vital para a realização, desenvolvimento e conclusão dessa pesquisa.

À minha querida orientadora, Iracema Neno Cecilio Tada, por me apresentar Vigotski e suas ideias revolucionárias, além da paciência, afeto, condução suave e, principalmente, valiosos ensinamentos que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Que nossa parceria seja duradoura!

À banca examinadora, professora Marilda Gonçalves Dias Facci, a quem admiro, pelo acolhimento durante a minha estada em Maringá, pelas sugestões durante a banca de qualificação, pela sempre disponibilidade e prontidão em me atender, mas principalmente por me ensinar muito do pouco que sei a respeito da Psicologia Histórico-Cultural atualmente. Suas contribuições foram imprescindíveis para a conclusão dessa pesquisa, bem como para a minha própria transformação. À professora Lílían Caroline Urnau, por quem também nutro sentimento de admiração, pelas contribuições durante a banca de qualificação, também pelos conselhos sobre como fazer a escrita fluir, por demonstrar interesse pela minha pesquisa em vários momentos, pela sua generosidade e disponibilidade. Para mim é especialmente importante tê-las na minha banca!

Aos professores do MAPSI, pelo conhecimento compartilhado e pelas experiências acadêmicas vivenciadas durante esses dois anos no programa.

Aos secretários do MAPSI, Maria Tereza e Antenor, pela prontidão, competência, auxílio indispensável e, principalmente, disponibilidade afetiva.

Aos professores do Instituto de Psicologia da USP, Marilene Proença Rebello de Souza e Alessandro de Oliveira dos Santos, por expandirem minha mente através das suas disciplinas, se mostrando pessoas comprometidas com a ciência e a sociedade.

Às professoras da Universidade Estadual de Maringá, Sônia Mari Shima Barroco e Zaira Leal, pela disposição em receber o grupo de Rondônia em suas salas de aula,

apresentando um “novo mundo” de possibilidades e contribuindo diretamente para o desenvolvimento do meu pensamento crítico, bem como dessa pesquisa.

Aos colegas da turma MAPSI 2013, por me permitir fazer parte de um “espaço de diálogo” tão produtivo, afetuoso e libertador. A vocês, meu agradecimento pela arte de materializar os bons encontros!

Às minhas amigas Carla e Lidiane, pela intimidade, confiança e parceria durante essa caminhada. Também pela convivência intensa durante um mês em Maringá, que produziu boas histórias e experiências que serão para sempre guardadas em minha memória e coração.

Às “Meninas do Vigotski”, minhas irmãs de alma e coração, Pâmela e Fernanda, por criarem o paraíso onde quer que estejamos. Obrigada pela paz, pelo riso frouxo, pelo abraço apertado, pelas palavras suaves, pelas vibrações sempre positivas, pelo apoio incondicional e, principalmente, por transbordarem amor de muito toda vez que estamos juntas. Sem vocês ao meu lado eu não teria conseguido chegar até aqui!

Aos meus avós maternos, Bartolomeu e Zailde, por terem dedicado preciosos anos de suas vidas em minha criação. Pelos valores passados a mim, por serem fontes de sabedoria e pelo grandioso suporte.

À minha mãe, Ana Lúcia, por ser determinada e me inspirar diariamente. Por me dar seu colo, seus conselhos, seu amor e por ter oferecido meios para que eu pudesse me desenvolver e conseguir fazer minhas próprias escolhas.

Aos meus tios, Telma Maria, Luiz Carlos e Ana Carla, por terem sido minha base forte todos esses anos. A eles minha eterna gratidão pela acolhida, pelas várias injeções de ânimo, pelo afeto e também pela dedicação a mim dispensada.

À minha irmã, Kelly, e aos meus primos, Jéssica, Louise, Igor, Luiza, Luã e Laís Eline, por me emprestarem seus nomes para que eu pudesse preservar a identidade dos meus colaboradores. Obrigada pela paciência em me dividir com o mestrado, pelas risadas, por me amarem como sou e dividirem comigo suas infâncias.

E por fim, mas não menos importante, aos meus colaboradores, sem os quais a concretização dessa pesquisa não seria possível, bem como à SEDUC.

Pesquisei, estudei, meditei, e comparei impressos e manuscritos, tradições orais e papéis do Estado. Esforcei-me para tirar a limpo a verdade, separando-a do que pudesse obscurecê-la. Com o andar dos tempos e o encontro de novos subsídios, haverá de certo o que modificar e depurar ainda nesta história. Na atualidade, porém, e auxiliando-me com as luzes que pude colher, julgo que a devo publicar como a senti, compreendi e imaginei.

J. M. Pereira da Silva

História da fundação do império brasileiro

FEITOSA, Ainá Barbosa. Psicólogo ou analista educacional? Progressos e retrocessos. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, Rondônia, 2015.

RESUMO

Este trabalho analisa, com base na perspectiva histórico-cultural, as Leis Complementares 420/2008 e 680/2012, do Estado de Rondônia, no que se referem às atribuições ao cargo de psicólogo educacional e analista educacional, que, por sua vez, são relativos ao profissional que atua na Educação Básica da rede estadual de ensino. Buscou-se discutir os progressos obtidos em cada uma das leis para a área da Psicologia Escolar, bem como os retrocessos, além de compreender as influências exercidas pelas leis estaduais complementares no cotidiano de trabalho dos psicólogos rondonienses. Para tanto, foram entrevistados sete psicólogos, dos quais dois são responsáveis pela elaboração das leis, e cinco são atuantes na Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), seja em Núcleos de Apoio Pedagógico na Coordenadoria Regional de Educação (CRE), em escolas estaduais e/ou especializadas. Observamos que as Leis Complementares, consideradas, inicialmente, como políticas públicas, não passam de programas de governo; os psicólogos, os gestores públicos e a equipe pedagógica ainda não compreenderam qual é o lugar e o cargo do profissional de Psicologia na área da Educação. É necessário, portanto, que haja mais envolvimento por parte dessa categoria profissional nas questões referentes às políticas públicas educacionais para que sejam elaboradas propostas condizentes com uma Psicologia Escolar comprometida com a transformação do espaço escolar e para que haja uma Educação pública de qualidade e humanizadora. O psicólogo deve fortalecer sua identidade profissional, priorizando ações coletivas embasadas num aporte teórico crítico, compreendendo o homem e a sociedade como sendo influenciados pelas questões políticas, econômicas, históricas e culturais. É de fundamental importância que sejam implementadas leis que instituam o cargo de psicólogo na Educação e, mais ainda, que sejam elaboradas em parceria com profissionais atuantes na área, bem como com representantes da Psicologia Escolar Crítica, a fim de que se consiga romper com práticas individualizantes, excludentes e preconceituosas.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Psicólogo Escolar. Psicologia Histórico-Cultural.

FEITOSA, Ainá Barbosa. **Educational psychologist or analyst?** Progress and setbacks. Dissertation (Master's degree in Psychology), Federal University of Rondônia Foundation – UNIR, Porto Velho, Rondônia, 2015.

ABSTRACT

This work analyzes, based on historical and cultural perspective, Complementary Laws 420/2008 and 680/2012 of Rondônia, as they relate to the duties about position of Educational Psychologist and Educational Analyst concerning the professional engaged in basic education provided by the state. We attempted to discuss the progress made in each laws in the School Psychology area, as well as setbacks, in addition to understand their influences in daily work of Rondônia psychologists. To this end, we interviewed seven psychologists, two of which are responsible for making these laws, and five are working in the Secretary of State for Education (SEDUC) or in Educational Support Centers in Regional Coordination of Education (CRE) at state schools and/or specialized ones. We note that Complementary Laws, considered initially as public policies, are no more than government programs; psychologists, public administrators and teaching staff have not yet understood what is the place and the position of the Psychology professional in Education. It is necessary, therefore, to exist more involvement by this professional category in matters relating to educational policies that proposals drawn up in agreement with a School Psychology committed to the transformation of school environment and a good quality and humanizing public education. The psychologists must strengthen their professional identity, prioritizing collective action informed at a critical theoretical framework, understanding Man and society as being influenced by political, economic, historical and cultural questions. It is vital that laws are implemented to introduce the position of psychologist in Education and, even more, to be prepared in partnership with professionals working in the area, as well as representatives of the School Critical Psychology, so that it can break with individualizing, exclusionary and biased practices.

Keywords: Public Policies. School Psychologist. Historical-Critical Psychology.

SUMÁRIO

1 Apresentação.....	13
2 Como chegamos até aqui? Compreendendo o lugar do passado para ocupar novos espaços	17
2.1 A Psicologia é política	23
2.1.1 Sobre o CREPOP	24
2.1.2 Sobre as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica	24
2.2 A Psicologia na constituição das políticas públicas educacionais: aspectos e reflexões sobre atuação e formação de psicólogos escolares	31
2.3 A dicotomia entre Psicologia Escolar e Educacional: qual a nomenclatura correta?	42
2.4 As Leis Complementares 420/2008 e 680/2012: políticas públicas para nortear a atuação do psicólogo em Rondônia	45
3 Da Teoria à Atividade: escritos de Leontiev para compreender a prática psicológica na Educação Estadual rondoniense	52
3.1 Leontiev e a troika	52
3.2 A cultura do individualismo <i>versus</i> a consciência de coletivo: elementos que determinam as práticas políticas.....	53
4 Desbravando o território.....	64
4.1 O lugar da teoria: o materialismo histórico dialético no mundo capitalista da ideologia liberal	67
4.2 Por onde andei: os lugares da pesquisa e os procedimentos para a sua realização.....	69
4.3 Os colaboradores.....	70
4.4 Procedimentos e Instrumentos	72
4.4.1 Entrevista semiestruturada gravada em áudio.....	72
4.4.2 Análise Documental.....	73
4.4.3 Diário de Campo	73
4.5 Procedimentos para a análise dos dados	74
5 Explorando os dados	75
5.1 Os bastidores da elaboração das legislações estaduais	75
5.1.1 Lei Complementar 420/2008	75
5.1.2 Lei Complementar 680/2012	87

5.2 Psicólogo ou Analista Educacional? A Psicologia em busca do lugar possível na Educação	96
5.2.1 Lei Complementar 420/2008: sobre os psicólogos educacionais	96
5.2.2 Lei Complementar 680/2012: sobre os analistas educacionais.....	108
6 Atribuindo sentido pessoal à pesquisa: considerações necessárias	124
Referências	127
Apêndices.....	135
A. Declaração com os termos de concordância das instituições	135
B. Termo de consentimento livre e esclarecido	137
C. Termo de compromisso de utilização de dados	138
D. Roteiro de entrevista para os técnicos	139
E. Roteiro de entrevista para os psicólogos	140
F. Lei Complementar 420/2008	141
G. Lei Complementar 680/2012	148

1 APRESENTAÇÃO

No ano de 2012, enquanto eu ainda estava na graduação, mais especificamente no Estágio Curricular em Psicologia Escolar, sob a supervisão da Prof^a. Dra. Iracema Neno Cecilio Tada, tive a oportunidade de trabalhar com meu grupo de estágio juntamente com os colegas psicólogos educacionais, que estavam recém-saídos das escolas e iniciando suas atividades na Representação de Ensino – REN, formando o Núcleo de Psicologia, em cumprimento à Lei Complementar 420/2008.

Esses profissionais estavam enfrentando dificuldades para exercerem suas atividades enquanto psicólogos educacionais a partir da REN, já que costumavam atuar dentro das escolas por meio de um viés clínico, por isso não conseguiam enxergar possibilidades de fazê-lo estando fora do espaço escolar e com cerca de 90 escolas estaduais para atenderem.

Como forma de colaborar com a atividade desses psicólogos do Núcleo de Psicologia, contribuindo para que vislumbassem novas possibilidades de atuação não estando inseridos no cotidiano das escolas, o Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa (CEPEFOP), da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, em parceria com a REN, efetivou um grupo de estudos em Psicologia Escolar crítica, que realizava econtros quinzenais na própria REN, coordenados por professores do Departamento de Psicologia. Além disso, contava com a participação do grupo de estagiárias do Estágio Curricular em Psicologia Escolar, do qual eu fazia parte, para discussões de textos sobre a temática com foco na atividade prática. Por meio desse grupo de estudos, acadêmicas e psicólogos tiveram o primeiro contato com a construção dessa parceria.

Outra experiência vivida durante o Estágio Curricular foi o Plantão Institucional Itinerante com gestores e representantes das escolas estaduais que, àquela época, apresentavam os menores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A ideia de realizá-lo aconteceu em função da discussão, entre estagiárias e supervisora, a respeito dos textos de Machado (2006), do qual incorporamos o conceito de Plantão Institucional, que é um

[...] dispositivo de atendimento criado para produzir coletivamente desconstruções de saberes instituídos, reflexões práticas, criação de novas possibilidades para conhecer a produção das ilusões em muitos trabalhos realizados nas escolas (p. 123).

E de Vicentim (2006), utilizando-nos da sua proposta de trabalho itinerante, com base no tripé proposto pela autora: pensar – fundamentação teórica; sentir – conhecer a realidade de cada escola; agir – intervir em cada escola considerando as suas especificidades, pois os nossos

plantões aconteciam quinzenalmente e cada vez numa escola diferente, para que o grupo pudesse conhecer a realidade de todos os participantes.

Antes de iniciarmos o Plantão Institucional Itinerante, planejamos uma reunião com gestores e representantes das escolas estaduais para apresentar-lhes a proposta e deixá-los à vontade para escolher participar ou não. O contato foi mediado pela REN, e a reunião aconteceu em suas dependências, onde também estavam os psicólogos que, ao ouvirem sobre a ideia do Plantão, quiseram fazer parte, somando suas experiências às nossas. Foi uma oportunidade para aprendermos uns com os outros, materializando tudo o que vínhamos discutindo juntos durante o grupo de estudos, e a maioria das escolas se interessou em participar.

O Plantão Institucional Itinerante promoveu integração entre os gestores e representantes das escolas para que juntos pudessem refletir sobre os seus problemas, discutindo e encaminhando ações para solucioná-los ou amenizá-los. O que buscávamos com esse trabalho era a construção, em conjunto, de novas práticas geradoras de transformação, objetivando ampliar práticas comprometidas com a comunidade escolar, sempre considerando o contexto histórico e social de cada instituição de ensino.

Durante os plantões, era assim que chamávamos cada encontro, constituindo nossa convivência com os psicólogos, ficávamos sabendo a respeito dos empecilhos do governo para que eles pudessem realizar suas atividades laborais de modo satisfatório – o que será aprofundado, analisado e discutido durante a quarta seção do presente trabalho – e, também, sobre as mudanças que não estavam agradando, causadas pela Lei Complementar 420/2008. Contudo, durante o Plantão Institucional Itinerante, eles compreenderam que poderiam elaborar ações em conjunto no Núcleo de Psicologia e passaram a desenvolver trabalhos em equipe, fomentando discussões e ideias entre eles antes e depois de visitarem as escolas, considerando os relatos das equipes pedagógicas e demais atores escolares.

Este trabalho estava começando a se fortalecer, quando houve, já no final do ano, a promulgação da Lei Complementar 680/2012. Dentre as novas determinações, os psicólogos retornariam às escolas, para aquelas com mais de 25 salas funcionando por turno, bem como às escolas de educação especializada. Então, o Núcleo de Psicologia foi extinto. A partir de então, não haveria mais o cargo de psicólogo educacional, mas sim o de analista educacional e o de psicólogo, o que foi um grande incômodo, pois eles entenderam que estavam perdendo um importante aspecto que contribuía para a identidade do psicólogo atuante no âmbito da Educação Estadual.

Estas experiências produzidas em parceria e convivência com minhas amigas de graduação, com minha supervisora de estágio e hoje orientadora, Prof^ª. Dra. Iracema Tada, e com os colegas psicólogos do extinto Núcleo de Psicologia, culminaram na realização da presente pesquisa. Foram experiências que me impulsionaram a analisar as Leis Complementares 420/2008 e 680/2012 e a querer compreender a realidade do psicólogo escolar em nosso Estado, a partir das seguintes questões norteadoras:

- Como os técnicos que elaboraram as Leis Complementares entendem o trabalho do psicólogo na Educação?
- De que maneira esses técnicos elaboraram as leis?
- O que eles pensam a respeito da relação entre Psicologia e Educação?
- Qual é a opinião dos psicólogos com relação às Leis Complementares?
- Quais são os pontos positivos e negativos trazidos por cada uma das Leis Complementares na atuação deste profissional?

O principal objetivo dessa pesquisa é *compreender a influência das políticas públicas estaduais, no que se refere ao cargo e à função dos psicólogos, na atuação desses profissionais que estão no âmbito da Educação em Rondônia*. Para tanto, elegeram-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as leis complementares que versam sobre a atuação do psicólogo escolar em Rondônia;
- Identificar os técnicos responsáveis pela elaboração dessas leis, bem como a compreensões deles sobre a função do psicólogo na Educação;
- Analisar o que os profissionais da Psicologia lotados na SEDUC pensam a respeito das políticas públicas que são o norte da sua atuação.

Nessa perspectiva, foram entrevistados sete colaboradores, distribuídos em dois grupos: o primeiro, formado por **psicólogos**, que estão atuando na Educação do Estado nas escolas de Ensino Especializado e/ou de Ensino Fundamental e Médio, além dos núcleos de apoio pedagógico da CRE/SEDUC, e o segundo grupo, formado pelos técnicos, que também são psicólogos, no entanto são os profissionais que estiveram à frente da elaboração das Leis Complementares 420/2008 e 680/2012.

O resultado é apresentado neste trabalho, que, em sua confecção, está organizado em quatro seções.

Na primeira seção, faz-se um resgate sobre a história da Psicologia Escolar no Brasil e em Rondônia. Nela é tecida uma linha do tempo, explicitando as concepções teóricas e práticas que influenciaram a Psicologia Escolar ao longo dos anos, para que possamos compreender a situação atual da ciência psicológica no âmbito da Educação em níveis nacional e estadual. A seção também traz considerações sobre a importância da Psicologia nas Políticas Públicas educacionais e apresenta as Leis Complementares Estaduais 420/2008 e 680/2012.

A segunda seção aborda a importância da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do homem em sociedade e das características que são especificamente humanas, como o trabalho, a consciência, o pensamento. Também apresenta a Teoria da Atividade, de Alexei Nikolaievich Leontiev, desenvolvendo os conceitos de *significado* e *sentido* para entendermos a função do psicólogo escolar em Rondônia.

A terceira e quarta seções apresentam, respectivamente, informações acerca da metodologia, abordagem, colaboradores, instrumentos e procedimentos utilizados na constituição da pesquisa; e discussão dos dados, além de organizá-los em categorias, com base no referencial teórico.

Por fim, seguem as considerações necessárias, bem como as lições aprendidas durante o processo de construção deste trabalho.

Minha pretensão com essa pesquisa é de que ela seja capaz de fornecer dados importantes para o conhecimento a respeito do panorama da Psicologia no âmbito escolar do Estado de Rondônia. O resultado final poderá ser utilizado como um dispositivo gerador de discussões e ações, com o objetivo de promover qualidade no fazer psicológico para o enfrentamento à queixa escolar, bem como favorecer uma melhor interlocução entre a Psicologia e a Educação pública do nosso estado, para que esta valorize o homem real, constituído nas e pelas relações cotidianas em uma sociedade de classes.

2 COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI? COMPREENDENDO O LUGAR DO PASSADO PARA OCUPAR NOVOS ESPAÇOS

A Psicologia Educacional surgiu no início do século XX com o intuito de estudar questões importantes à educação escolar, mas só durante a década de 1940 tornou-se uma prática profissional, surgindo, assim, a figura do psicólogo escolar (MALUF, 1992).

Podemos dizer que, nas raízes históricas da Psicologia no Brasil, houve três momentos importantes. O primeiro, da fase da República (1906 a 1930), caracterizado pelos estudos em laboratórios sob a influência de estudos europeus. O segundo, de 1930 a 1960, no qual a Psicologia assume um papel psicométrico (utilização de testes) influenciado pelos estudos norte-americanos. Por último, de 1960 em diante, a Psicologia adentra as escolas com o objetivo de adaptar os alunos a elas (PATTO, 1996).

O psicólogo limitou-se a atuar nas escolas por meio da avaliação psicológica e psicodiagnóstico. O objetivo predominante era o de adaptar as crianças com dificuldades de aprendizagem à realidade escolar para que elas fossem enquadradas como “normais” ou “anormais”. Para tanto, a “ferramenta” disponível para a avaliação – e de uso exclusivo do psicólogo – eram os testes de inteligência, bem como os testes projetivos para avaliação do estado emocional.

Assim, a origem da Psicologia Escolar e Educacional em nosso país deu-se por meio da utilização destes instrumentos psicológicos de classificação, o que refletia “a migração, para o interior da escola, do modelo clínico de atuação e do seu instrumental” (CAMPOS; JUCÁ, 2003, p. 39). Esse modelo vem recebendo algumas críticas ao longo dos anos por vários representantes da Psicologia Escolar Crítica desde a década de 1980 – o que veremos mais adiante seguindo a nossa linha do tempo.

Na década de 1970, sob o jugo da ditadura militar, a teoria da carência cultural permeia o cenário escolar embasando práticas que justificavam as diferenças existentes entre os indivíduos de “cultura da classe baixa” e os de “cultura da classe média”. Havia estudos que comparavam indivíduos de diferentes classes sociais, constatando deficiências psicológicas entre os mais pobres, atribuídas a algum tipo de carência: econômica, nutricional, relação interpessoal e familiar, etc. Acreditava-se que a desvantagem social era parte integrante de uma sociedade hierarquizada, sem haver questionamentos sobre as desigualdades sociais e o modelo de produção capitalista. Apesar disso, estas explicações

passam a considerar questões sociais e afastam-se de um eixo da psicologia que se centrava apenas no escolar (SOUZA, 2010), ou seja, a “carência cultural”, além de ter sido uma teoria psicológica em favor das classes dominantes para perpetuar a opressão e a repressão às classes dominadas, atestando a sua verdade por meio de testes que justificassem esta configuração de sociedade, ainda assim, iniciava o pensamento de não centralização dos problemas em um único indivíduo, mas como sendo uma questão de classes, abrangendo uma dimensão social.

Isso chega a ser um ponto positivo, mas não satisfatório, porque ainda não considera questões que propiciem mudanças, mobilidade social, melhores condições de vida para todos, apenas ratifica as diferenças de classes, deixando ainda mais impotentes as pessoas pobres e intensificando as relações de poder, pois para que pensar a respeito de uma escola pública de qualidade para todos, que gere ações transformadoras na e para a sociedade, se apenas uma pequena parcela, composta pela elite, teria condições de se apropriar do saber transmitido por essa escola elitista, estando isso comprovado cientificamente por meio dos testes psicológicos?

Era interessante para a ditadura que as classes populares continuassem sem instrução, sem acesso ao saber científico, pois, assim, não poderiam pensar criticamente a respeito da realidade em que se encontravam e, com isso, questionar as ações do governo.

Como destacado por Facci (2003), se a escola não permite o acesso aos instrumentos que levarão ao conhecimento científico, ela irá contribuir para que esse saber seja propriedade privada de uma classe dominante – e, nesse caso, uma classe dominante que apoiava o governo ditatorial. Enquanto aqueles que questionavam eram exilados, presos, torturados, mortos.

Além da teoria da carência cultural, predominava, durante a época da ditadura, uma concepção de homem que servia muito bem aos interesses do governo, porque o entendimento era o de que ele já nascia pronto. O que existia, acreditava-se, era a *natureza* humana, determinando como ele seria do início ao fim da sua vida. Uma visão determinista, biologicista, eugenista e de naturalização da cultura. Sobre isso, Masiero (2002, p. 3) analisa que:

Com o propósito de justificar a dominação de um povo sobre o outro, formaram-se inúmeros segmentos no pensamento social baseados na ideia da superioridade natural adaptativa de alguns povos. De acordo com estas ideias, todas as diferenças humanas seriam biologicamente determinadas. Como seria insensato contrariar o que a própria natureza assim havia determinado, estava mais que justificada a altivez biológica e, por conseguinte, cultural de determinados povos.

A ideia de *condição* humana não é considerada aqui. Como explicar às pessoas dessa época que o homem não *nasce*, mas *torna-se* humano por meio do convívio com outros homens, apropriando-se dos instrumentos e conhecimentos historicamente acumulados, constituindo e constituindo-se através da cultura? Seria colocar em xeque as teorias que predominavam.

Chegando ao final da década de 1970 e início da década de 1980, são criadas condições para que se revise criticamente a trajetória da atuação do psicólogo nas escolas, com a defesa da tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto, publicada em livro, posteriormente, no ano de 1984, com o título “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar”. É a partir dela que se inicia toda uma movimentação crítica a respeito da relação entre Psicologia e Educação, em se tratando de produção teórica e práticas profissionais. As abordagens da Psicologia traziam até então certa ênfase em aspectos ou psicológicos ou pedagógicos sem, no entanto, buscar uma análise dialética entre eles (TANAMACHI, 2000).

Na década de 1990, mais precisamente no ano de 1991, com a obra “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, Patto afirma que a atuação clínica dentro das escolas nos afasta das verdadeiras questões que causam o problema do fracasso escolar. Tal visão individualiza e centra todas as causas na criança ou na sua família, deixando de lado problemas sociais e políticos que interferem diretamente no âmbito educacional e, por consequência, oportunizam o surgimento do fracasso escolar. A aplicação de testes e atendimentos psicoterapêuticos centram as causas da não aprendizagem em problemas emocionais, de relacionamento, biológicos, familiares e não trabalham com as possibilidades da criança, limitando esta a um diagnóstico.

A autora aponta através das suas obras que é importante entendermos que “A psicologia é sempre política, é parte do círculo de relações de poder e ainda se encontra predominantemente do lado dos que dominam” (PATTO, 2005, p. 94).

É necessário analisar criticamente as teorias e técnicas utilizadas no saber e no fazer psicológico. É preciso questionar a ciência com relação àquilo a que ela se propõe e àquilo que de fato vem sendo praticado. É importante assumir que, a cada diagnóstico feito por um psicólogo no âmbito escolar, há uma *sentença* na vida do aluno diagnosticado. Compreender que, por meio da maneira como atuamos, podemos continuar a reproduzir o fracasso escolar ou ir além, em busca de dignidade e justiça social, porque o que está posto num laudo assinado por um profissional da psicologia é considerado uma verdade absoluta. Se ele diz que a criança não tem condições de aprender, porque os pais dela também não conseguiram se

apropriar dos conteúdos escolares quando tinham a mesma idade, ele o diz com o respaldo científico, do lugar de quem é capaz de avaliar, classificar e atestar, então há motivos para duvidar da capacidade desse aluno, e não do psicólogo,

Como, a partir de tudo isso, continuar a defender a neutralidade da Psicologia e a negar a dimensão política de diagnósticos, laudos, terapias e das teorias que os embasam? (PATTO, 2005, p. 82).

Com base nestas considerações, a autora faz um giro epistemológico e passa a pensar criticamente acerca da Psicologia enquanto ciência e profissão. Surgem reflexões críticas que priorizam uma concepção de homem e de mundo diferente de até então. É possível perceber que as produções científicas deste momento rompem com os pressupostos teórico-metodológicos dominantes e passam a considerar a dimensão política das teorias e práticas que envolvem a profissão do psicólogo.

Patto (1995) escreve, na apresentação do livro “Fala, professora!: repensando o aperfeiçoamento docente”¹, que, apesar de ignorar a influência da filosofia e não se interessar pela história durante mais de um século, “a Psicologia vem retomando os valores humanistas e se mostrando ciente do caráter histórico de toda realidade social” (p. 10). E quando ela destaca esse momento, significa dizer que, depois de tanto tempo voltada para uma prática exclusivamente diagnóstica clínica, a Psicologia finalmente passa a considerar outros elementos importantes que fazem parte da constituição de mundo e de sociedade, que contribuem significativamente para o pensamento e reflexão críticos acerca da construção histórica e social/cultural do homem concreto, sem abstrações.

É de grande importância avultar este pensamento, porque, antes dessa “revolução” no meio psicológico, a visão concebida pressupunha um homem que já nascia com todas as ferramentas necessárias para se desenvolver; ou ele as tinha – uma questão de dons, talentos, aptidões – ou não, independente do meio onde estava inserido, das oportunidades de conhecimento que teve, do acesso às condições para o desenvolvimento intelectual e se havia ou não condições para este acesso.

Um bom exemplo dessa visão é o do Barão de Münchhausen, vindo das histórias infantis alemãs e um símbolo utilizado por Bock (2002). O Barão conta em uma de suas histórias que queria saltar um brejo, mas, tendo calculado mal o seu salto, acabou afundando. Teria ele morrido, não fosse pela força do seu próprio braço que o puxou pelo seu próprio cabelo e também ao seu cavalo, que ele segurava fortemente entre os joelhos.

¹ Livro Carmem Silvia de Arruda Andaló.

ANDALÓ, C. S. A. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Essa ideia, Bock (2002) nos fala, é a da autonomia individual, em que o homem é movido por uma força interior e não é influenciado pelas condições sociais. Ele mesmo se basta e todas as condições lhe são dadas para que ele desenvolva as potencialidades de que é dotado, pois ele tem uma *natureza humana*, que é diferente de *condição humana*. “Pensar o homem a partir da natureza humana é encobrir toda história social da constituição do humano” (p. 14). É uma visão de mundo liberalista, que valoriza o individualismo em detrimento do social.

É por causa disso que, como dito anteriormente, antes dos trabalhos publicados por Patto, não se tinha a preocupação de fazer uma análise dialética entre os aspectos pedagógicos e psicológicos. Hoje, no entanto, encontram-se muitos relatos de experiências, pesquisas e estudos de psicólogos que procuram fazer esta análise dialética entre esses elementos, bem como tentam conscientizar os demais profissionais da educação para a existência de diversos fatores que contribuem para as implicações existentes no universo escolar, como as dificuldades de aprendizagem dos alunos, por exemplo, que são muito mais complexas que apenas causas afetivas, individuais e/ou familiares. Podem-se destacar os escritos de Guzzo (1996), Maluf (1992; 1994), Meira (2000; 2003), Meira e Tanamachi (2003), Souza (1996; 2000; 2006, 2010), Tada, Sápia e Lima (2010), Tanamachi (2000), Facci (2003) e, mais recentemente, a publicação do livro “Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios” organizado por Souza, Silva e Yamamoto (2014).

Segundo Meira (2000, p. 37),

Todo esse movimento de crítica, gerado pela reflexão sobre a insuficiência das práticas desenvolvidas em nossos meios, bem como dos quadros conceituais sobre os quais elas vêm se sustentando historicamente, tem oferecido importantes subsídios tanto no sentido de desvelar os determinantes sociais e históricos que conformam o (des)encontro entre a Psicologia e a Educação quanto no sentido de reafirmar a possibilidade da construção de perspectivas mais adequadas.

É, de agora em diante, a consideração da *condição humana*, e não mais da natureza humana, que irá permear os estudos psicológicos com ênfase crítica na área da Psicologia Escolar e Educacional. Na ideia de condição humana, o homem passa a ser visto como um ser constituído pelas características e necessidades da época, cultura e sociedade em que vive, ou seja, ele é atravessado diariamente por diversos fatores que proporcionam a sua construção de humanidade. Ele está em movimento, e, a partir da interação que tem com o mundo, é capaz de transformar sua realidade. Assim,

O homem precisa ser visto como um ser ativo, social e histórico. O homem precisa ser visto como um ser criado pelo homem. Ao nascermos somos candidatos à humanidade e à inserção na sociedade; o contato com a cultura, contato esse mediado pelos outros homens, nos fará humanos (BOCK, 2002, p. 17).

Se a realidade pode ser transformada, então os psicólogos podem atuar em uma sociedade em movimento e utilizar a Psicologia como instrumento para essa transformação, melhorando as condições de vida e de ser daqueles que necessitam do fazer psicológico (BOCK, 2002).

No **Código de Ética Profissional do Psicólogo**, aprovado em agosto de 2005, encontramos essa visão de homem ativo, social e histórico – o que nos permite entender o psicólogo como um profissional preocupado com as questões sócio-históricas que permeiam a vida cotidiana dos seus clientes, refletindo numa atuação crítica frente às demandas.

Na apresentação, é abordado que Códigos de Ética expressam uma concepção de homem e de sociedade determinantes para o direcionamento das relações interpessoais e que são normas e princípios que devem respeitar o sujeito humano e os seus direitos fundamentais. Afirma, ainda, que o Código de Ética não pode ser entendido como um conjunto fixo de normas, pois constitui a expressão de valores como os da Declaração Universal dos Direitos Humanos, os sócio-culturais (que dizem a respeito à realidade do país), e os dos valores que são estruturantes de uma profissão. De acordo com o documento, “as sociedades mudam, as profissões transformam-se e isso exige, também, uma reflexão contínua sobre o próprio código de ética que nos orienta” (CFP, 2005, p. 5).

São estes alguns dos princípios fundamentais colocados no Código de Ética, que conseguem nos transmitir a preocupação da categoria em se fazer uma ciência e profissão psicológica mais comprometida com o social:

- I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
- III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural.
- IV. O psicólogo atuará com responsabilidade, por meio do contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como campo científico de conhecimento e de prática (CFP, 2005, p. 7).

Estas são as características que estão postas no âmbito nacional, envolvendo profissionais que atuam em todas as áreas, incluindo os que estão no campo escolar/da educação. Já no ano de 2013, em se tratando especificamente do psicólogo que atua na área escolar, foram elaboradas por meio da metodologia do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) as **Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica** (CFP, 2013), que buscam construir um documento de referência sólida para a atuação na área da educação.

Em virtude disso, discorreremos no próximo subtópico sobre o CREPOP e as Referências Técnicas, já que visam à aproximação da Psicologia com o campo das Políticas Públicas em Educação.

2.1 A PSICOLOGIA É POLÍTICA

São direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988 a todos os brasileiros: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e assistência aos desamparados (BRASIL, 2004). Para que esses direitos sejam assegurados, foram instituídas por essa mesma Constituição as Políticas Públicas, que são ações desenvolvidas pelo governo nas esferas municipal, estadual e federal. Portanto, pesquisar as Políticas Públicas em Educação se torna importante para a compreensão de como este direito está sendo assegurado.

É de extrema importância considerar que muitas das ações estaduais e municipais, ainda que chamadas de políticas públicas, são, na realidade, programas de governo que, na sua grande maioria, sofrem pela descontinuidade com a mudança de um governo para o outro (CFP, 2013).

A crítica à Psicologia Escolar tradicional lançou um novo olhar sobre a escola e as relações nela constituídas, uma vez que a escola é atravessada por processos históricos, sociais, culturais. Logo, tornava-se extremamente importante pesquisar as políticas públicas educacionais (SOUZA, 2010a).

Para Souza (2010), apesar de a Psicologia haver passado por um processo de autocrítica, ainda se fazia necessária a construção nos campos teórico e metodológico para apreensão da complexidade escolar. O estudo do universo das políticas públicas em Educação é fundamental para a compreensão do cotidiano da escola, porque “É nesse espaço contraditório, conflituoso, esperançoso, utópico que as políticas educacionais se materializam e que de fato acontecem” (p. 136), ou seja, é através dos processos diários que as políticas públicas, por meio do modo como são apropriadas no âmbito das instituições escolares, são transformadas em práticas da instituição, conseqüentemente, em práticas políticas (SOUZA, 2010a).

Pasqualini, Souza e Lima (2013) destacam que muitos trabalhos têm demonstrado cada vez mais a necessidade de dar atenção a esse universo, principalmente em se tratando de proposições legislativas, porque, apesar de as políticas públicas não serem restritas à construção delas, ainda assim, são uma forma de materializá-las. As autoras destacam também

a importância “dos embates e dos textos legislativos” (p. 16), porque, depois que eles são aprovados, causam significativas mudanças no dia a dia, conduzindo ações do Executivo suscitadas nas políticas públicas.

A contribuição da Psicologia nesta esfera está em “explicitar os sentidos e os significados das políticas públicas” no âmbito da Educação para aqueles que as planejam e as implantam, pois não podemos ter uma leitura parcial da escolarização (SOUZA, 2010a, p. 141). Precisamos ter a compreensão de que o que acontece na escola e no processo ensino-aprendizagem é reflexo de todo o contexto macro e micro que nos atravessa diariamente.

2.1.1 SOBRE O CREPOP

O Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) é uma ação do Sistema Conselhos de Psicologia e uma continuação do projeto Banco Social de Serviços em Psicologia. A ideia central é a de que se produza informação qualificada para o Sistema Conselhos implementar propostas de articulação política com o intuito de refletir acerca das políticas públicas que tenham o objetivo de valorizar o cidadão “enquanto sujeito de direitos” (CFP, 2013, p. 19) e orientar os psicólogos com relação aos princípios ético-democráticos das políticas públicas.

O CREPOP tem o objetivo de, por meio da participação de psicólogos nas políticas públicas, garantir que esse compromisso social seja ampliado, bem como seja ampliada a atuação desses profissionais na esfera pública para que se promovam os Direitos Humanos. Além disso, ele almeja “a sistematização e disseminação do conhecimento da Psicologia e suas práticas nas políticas públicas oferecendo referências para atuação profissional nesse campo” (CFP, 2013, p. 19).

Este Centro de Referência fica também responsável por “identificar oportunidades estratégicas” (CFP, 2013, p. 19) para que haja a participação da ciência psicológica nas políticas públicas, promovendo a ocupação dos espaços na hora de formular, gestar e executar essas políticas.

2.1.2 SOBRE AS REFERÊNCIAS TÉCNICAS PARA ATUAÇÃO DE PSICÓLOGAS (OS) NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As Referências Técnicas são documentos utilizados pelo Conselho Federal de Psicologia como recursos oferecidos aos psicólogos que atuam em políticas públicas de forma a orientar a sua prática.

Para a construção do Documento de Referências relacionado à atuação na Educação Básica, foi necessária, no ano de 2010, a formação de uma comissão composta por cinco especialistas indicados por meio dos plenários dos Conselhos Regionais e Federal de Psicologia, que buscaram, voluntariamente, qualificar a discussão sobre a prática dos psicólogos na Educação Básica.

Trata-se de um documento vinculado à área da Psicologia Escolar e Educacional, restrito ao campo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, estruturado em quatro eixos: Eixo 1 – Dimensão Ético-política da Atuação da(o) psicóloga(o) na Educação Básica; Eixo 2 – A Psicologia e a Escola; Eixo 3 – Possibilidades de Atuação da(o) Psicóloga(o) na Educação Básica; Eixo 4 – Desafios para a Atuação da Psicologia na Educação Básica.

A proposta do primeiro eixo consiste em trazer elementos que possam contribuir para refletir criticamente o contexto geral da Educação e o projeto ético-político da Psicologia.

O texto traz a noção de que não é possível compreender a Educação sem contextualizá-la com as políticas econômicas, públicas e sociais, além do fato de as políticas relacionadas à Educação estarem articuladas ao modo de produção capitalista, tornando-a uma importante ferramenta na manutenção do sistema de classes. “A Educação, com o advento do capitalismo, torna-se uma mercadoria, e não um direito de todos” (CFP, 2013, p. 31), por isso é de extrema importância que os psicólogos conheçam as direções ético-políticas que determinam o contexto escolar para que possam atuar comprometidos com a democratização da sociedade.

O documento almeja para a Psicologia Escolar e Educacional:

(...) um projeto educacional que vise coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social (CFP, 2013, p. 32).

Pesquisar e atuar na escola é também pesquisar e atuar em uma instituição atravessada por reformas educacionais em decorrência de políticas públicas que precisam ser analisadas em conjunto com todos os envolvidos na escola.

No “Eixo 2”, o Documento trata do cotidiano escolar.

Como acessar a dimensão de complexidade da escola, a qual não se constitui somente em um edifício, mas sim em um território existencial em que a diversidade

de vínculos e de ações faz diferença facultando múltiplas possibilidades? (CFP, 2013, p. 39).

É importante pensarmos sobre tudo o que está inserido na sociedade e que vem sendo refletido na escola para podermos compreender a realidade com a qual estamos lidando. Há muitos fatores que diferenciam a escola do presente da escola do passado, por exemplo, a profissão docente está desvalorizada, as escolas públicas, em sua maioria, sucateadas, os jovens já não consideram os estudos como algo primordial para sua vida atual e futura, entretanto ela ainda é a única instituição possível – não há outras pensadas e nem realizadas. O que fazer, então?

A escola está organizada – seu cotidiano e práticas, valores e preceitos – a serviço do capital. São várias as instituições que influenciam nas relações da escola, entretanto isso não é problematizado. Sem um dispositivo e/ou uma prática que contribua para a reflexão de tudo isso, as impotências vão sendo acumuladas aos atores escolares, e muitas alternativas que poderiam advir desses momentos de discussão para a resolução ou diminuição do sofrimento causado por essas relações não acontecem,

Então quando dizemos que a (o) psicóloga (o) quer trabalhar a favor da saúde mental, da formação e da melhoria de condições de trabalho, isso diz respeito ao acolhimento das imprevisibilidades, às tentativas de colocar em análise coletiva o que é produzido no cotidiano da sala de aula, da escola, favorecendo a experimentação de outro tempo menos acelerado, mas talvez mais inventivo, para dar conta do que não conhecemos, do que suscita problemas porque foge às expectativas e à ordem vigente (CFP, 2013, p. 41).

A chegada dos psicólogos na escola ocorreu de modo hierárquico, numa estrutura institucional em que, tanto eles quanto os demais especialistas que passaram a habitar o contexto escolar, deveriam cerrar-se isolados em lugares pré-determinados. Há, portanto, uma luta dos profissionais da psicologia por escapar desse lugar hierárquico, desse saber que não é coletivizado, pois essa falta de diálogo só intensifica as diferenças e os problemas. Não há uma receita pronta de como se deve agir dentro da escola, “a questão é o que convida a equipe a pensar o trabalho realizado no cotidiano” (CFP, 2013, p. 43). Todos devem ser ouvidos: os alunos, os pais, os professores, a equipe pedagógica. É a partir da visão de cada um que podem ser desenvolvidas potencialidades que construam novos saberes, práticas e modos de se relacionar. Mas, como destacado nas Referências Técnicas:

A sociedade contemporânea sofreu um encolhimento da organização pública, passando a ser vivida na ampliação do mundo privado. Em muitas escolas, a sala dos professores virou um corredor de passagem ou mais uma sala de aula, o tempo do recreio diminuiu, o que significa que os locais e tempos de encontro ‘fora de controle’ estão sendo suprimidos em função da quantidade de estudantes e de aulas, e isso traz efeitos que não podem estar fora do foco (CFP, 2013, p. 46).

O trabalho dentro das instituições escolares requer a soma de forças entre todos os que estão nela envolvidos. A Psicologia necessita ser uma ferramenta para a compreensão dos espaços escolares e de construção de outros novos. Os conhecimentos psicológicos devem estar aliados aos conhecimentos relacionados à rotina, demandas e práticas pedagógicas para que a principal função da escola – fazer com que os alunos se apropriem do saber científico -, não seja colocada em segundo plano e para que o espaço escolar volte a ser um espaço de coletividade, e não de individualidade.

O terceiro eixo das Referências propõe algumas possibilidades de intervenção no cotidiano escolar, mas antes é importante que o profissional saiba qual é a função social da escola, destacando que a educação é também fundamental para o processo de humanização, já que, como vimos anteriormente, não se nasce, mas torna-se humano por meio da apropriação da cultura, conhecimentos e instrumentos produzidos em sociedade:

A escola tem como objetivo socializar os conteúdos e também os instrumentos necessários para o acesso ao saber. Sua função é socializar conhecimentos e experiências produzidos pelos homens, independentemente de classe, cultura, religião e etnia. Dessa forma, a (o) psicóloga (o) entende que sua ação pode se encaminhar para a transformação ou para a manutenção da sociedade, tal como está organizada (CFP, 2013, p. 53).

Ainda sobre o “Eixo 3”, o texto foi ordenado em cinco tópicos que tratam sobre possíveis formas de intervenção no contexto educativo:

(1) **A (o) psicóloga (o) e o projeto político-pedagógico** – “A dimensão política do projeto pedagógico refere-se a valores e metas que permeiam o conjunto de práticas na escola” (CFP, 2013, p. 54), portanto, é imprescindível ao psicólogo estar envolvido na elaboração e demais etapas do Projeto Político-Pedagógico, já que isto suscita que ele destaque a dimensão psicológica e subjetiva da realidade da escola; reafirme seu compromisso com o trabalho interdisciplinar; compreenda e conheça os dados de como a instituição se encontra organizada (número de alunos, turmas, professores, perfil socioeconômico da clientela escolar, história da escola, da comunidade onde está inserida, etc.); além disso, a participação em cada etapa do projeto permite que o profissional planeje, desenvolva e avalie variadas formas para intervir.

(2) **A intervenção da (o) psicóloga (o) no processo de ensino-aprendizagem** – “(...) a análise das práticas escolares centra-se nas relações institucionais, considerando o contexto social e histórico em que é produzido o processo de escolarização” (CFP, 2013, p. 55). É importante o estabelecimento de parcerias, valorizando o trabalho docente e as potencialidades do aluno, avaliando aquilo que ele pode desenvolver, e não centrando naquilo

em que ele possui dificuldade. Discutir de maneira coletiva estratégias que favoreçam a qualidade do ensino e da aprendizagem também se torna imprescindível, bem como o desenvolvimento de ações que superem explicações simplistas que culpabilizam ou os alunos, ou os pais, ou os professores.

(3) **O trabalho na formação de educadores** – As tendências pedagógicas influenciam a prática profissional de educadores e, como consequência, o desenvolvimento das ações praticadas pelos psicólogos na escola. Elas trazem, cada uma delas, sua própria visão de homem e educação, entretanto “nem sempre educadores e psicólogas (os) têm clareza da visão de homem e educação que permeia a sua prática profissional” (CFP, 2013, p. 57).

Os psicólogos podem contribuir com a formação de professores e atuar em favor de uma prática pedagógica mais humana, que busque compreender o homem concreto, e não o idealizado, além disso, deve manter-se atualizado, compreendendo as transformações sociais e ressignificando as suas práticas, ou seja, constituindo uma formação continuada para si próprio.

(4) **O trabalho da (o) psicóloga (o) e a educação inclusiva** – No contexto educativo, o trabalho dos psicólogos também abrange a atenção aos estudantes com deficiência (incluídos no ensino regular a partir da década de 1990) e gera vários questionamentos, dentre eles:

Como analisar o processo de escolarização das pessoas com deficiência, que, historicamente, eram atendidas em instituições especiais com a (o) psicóloga (o) inserida na equipe clínica, responsável pela triagem e diagnóstico da deficiência? Como a psicóloga (o) pode auxiliar no processo de inclusão escolar rompendo com as práticas excludentes? Como a (o) psicóloga (o) pode orientar os professores para desenvolverem ações planejadas que promovam a apropriação do saber escolar e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes? Como enfrentar o preconceito com relação àqueles com deficiência? (CFP, 2013, p. 58).

Em virtude de a formação inicial abordar superficialmente a respeito da inclusão escolar e caracterizar-se por um perfil clínico das disciplinas de Psicologia Escolar (BARROCO, 2007; FACCI; MEIRA; TULESKI, 2011; ROCHA, 2008; TADA, 2009; VEIGA-NETO, 2005), a compreensão para uma atuação crítica torna-se bastante difícil. Psicólogos têm contribuído para perpetuação da exclusão, endossando práticas que focam nos problemas que limitam as crianças, e não nas possíveis “vias de compensação”, como postula Vygostki (1997), que as ajudam a desenvolver potencialidades que superam a própria deficiência.

É preciso conhecimento acerca da constituição histórica do psiquismo, compreensão sobre a importância das relações sociais para o seu desenvolvimento, que se forma, primeiro, em níveis interpsicológicos para depois se tornar intrapsicológico (interno), que é quando finalmente a criança com ou sem deficiência se apropria dos códigos, signos e regras sociais a partir da mediação com os demais. Por isso, “A intervenção focada no grupo, na instituição, certamente colaborará para a inclusão daqueles que estão alijados do processo de escolarização, estudantes com ou sem deficiências” (CFP, 2013, p. 60). O psicólogo precisa intervir no processo de inclusão, de maneira que possa auxiliar professores nas suas práticas pedagógicas; contribuir com o desenvolvimento de trabalhos na formação de grupos com todos os atores escolares para problematizar sobre a temática da inclusão e do preconceito, discutir sobre estratégias para a promoção da aprendizagem do aluno com deficiência.

(5) O trabalho da (o) psicóloga (o) com grupos de alunos – É fundamental que as ações desenvolvidas para o trabalho com grupos de alunos estejam de acordo com a finalidade escolar, quer dizer, a atuação do psicólogo deve ser em prol da função social da escola, que é a socialização do conhecimento.

Algumas ações para o psicólogo desenvolver na escola são trabalhar com turmas de aluno, envolvendo temáticas pertinentes ao contexto escolar; propostas de trabalho que envolvam

[...] temas como adolescência, sexualidade, valorização da escola, transição dos alunos do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, disciplina e indisciplina, violência na escola, questões de gênero, raça, etnia, desigualdade social, direitos humanos, preconceito e discriminação, dentre outras temáticas a serem desenvolvidas (CFP, 2013, p. 61).

É fundamental que o psicólogo tenha consciência da visão de mundo, educação, homem e sociedade responsável por nortear a sua prática. Sua intervenção deve pautar-se muito além da relação entre Psicologia e Educação, analisando-a de forma crítica, bem como os conhecimentos que são produzidos a partir desse encontro e em ambos os campos.

Por último, o Documento nos traz o “Eixo 4”, que trata dos desafios que surgem a partir das possibilidades colocadas no eixo anterior e propõe:

- Compor com a equipe escolar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Escola e, a partir dele, construir seu projeto de atuação, como um profissional inserido e implicado no campo educacional.
- Problematicar o cotidiano escolar, colaborando na construção coletiva do projeto de formação em serviço, no qual professores possam planejar e compor ações continuadas.
- Construir, com a equipe da escola, estratégias de ensino-aprendizagem, considerando os desafios da contemporaneidade e as necessidades da comunidade onde a escola está inserida.

- Considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial.
- Valorizar e potencializar a construção de saberes nos diferentes espaços educacionais, considerando a diversidade cultural das instituições e seu entorno para subsidiar a prática profissional.
- Buscar conhecimentos técnico-científicos da Psicologia e da Educação em sua dimensão ética para sustentar uma atuação potencializadora.
- Produzir deslocamento do lugar tradicional da(o) psicóloga(o) no sentido de desenvolver práticas coletivas que possam acolher as tensões, buscando novas saídas para os desafios da formação entre educadores e educandos.
- Romper com a patologização, medicalização, judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão (CFP, 2013, p. 67).

Neste eixo, como pode ser visto em todo o Documento, defende-se uma Psicologia Escolar crítica e contextualizada. É preciso que o psicólogo considere a realidade escolar como um todo e desenvolva estratégias que favoreçam o coletivo. É fundamental que compreenda as práticas que constroem a rotina da escola, dando atenção às complexidades deste espaço, que deve ser considerado como um lugar de privilégio para a convivência e inserção social. Além disso, valorizar os professores como principais agentes do processo educacional e participar das análises e construção das ações éticas, políticas e pedagógicas usadas no espaço escolar.

Um dos muitos desafios a serem ainda enfrentados nos remete aos concursos para a contratação de psicólogos na Educação, uma vez que editais de concurso público para psicólogos (os) cobram referenciais teóricos que são vinculados ao campo da clínica, portanto eles privilegiam conteúdos de diagnóstico e tratamentos psicológicos” (CFP, 2013, p. 69), fazem com que psicólogos sejam contratados priorizando esses conteúdos nas suas práticas.

Além disso, constitui-se também como desafio articularmos a produção de saberes nas áreas da Psicologia e da Educação, bem como participarmos do campo das Políticas Públicas em Educação, envolvendo-se em equipes que elaboram, discutem e implantam tais políticas, contribuindo com o conhecimento produzido pela área da Psicologia Escolar e Educacional. Outro desafio na área das políticas públicas é também o retorno da medicalização/patologização da educação, tema muito popular nas décadas de 1950-1960.

A atuação do psicólogo na Educação, segundo as Referências Técnicas, tem a finalidade de contribuir “na luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta os direitos de cidadania a crianças, jovens e profissionais da Educação” (CFP, 2013, p. 72), além de não esquecer que a Psicologia é, sim, política, e seu trabalho no espaço escolar é sempre do coletivo e para o coletivo.

2.2 A PSICOLOGIA NA CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ASPECTOS E REFLEXÕES SOBRE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS ESCOLARES

Sabemos que são as práticas do cotidiano, as responsáveis por materializar as leis, e estas são elaboradas para determinar tais práticas, é um ciclo, que contribui para a formação e tomada da consciência humana.

No estado de Rondônia, uma lei substituiu a outra, no que se refere ao cargo do psicólogo, sobre o qual discorreremos no próximo item, fato que traz sempre muitos elementos para se repensar a prática e o cotidiano que ela atinge direta ou indiretamente. Algumas mudanças se tornam desafios e este é um dos aspectos que também discutiremos a seguir, no próximo tópico, mas antes, precisamos contextualizar, traçando um panorama da psicologia escolar no âmbito nacional e no estado de Rondônia.

Uma pesquisa sobre a atuação do psicólogo escolar realizada em sete estados brasileiros (Acre, Bahia, Minas Gerais, Paraná, São Paulo, Santa Catarina e também Rondônia) é relatada no livro organizado por Souza, Silva e Yamamoto (2014). Abrangendo quatro regiões - Norte, Nordeste, Sul e Sudeste -, tal pesquisa constatou que há uma predominância feminina na formação e na atuação, além disso, dentre outras características, 64% dos participantes possuem formação em Instituições de Ensino Superior particulares, exceto Rondônia, que possui 68% dos psicólogos formados em instituições federais.

Outra característica interessante, predominante nos colaboradores da pesquisa dos estados de São Paulo, Rondônia e Acre, é que 50% deles estão atuando há mais de nove anos, portanto, torna-se importante o investimento em cursos de pós-graduação para que seja possível o conhecimento das novas discussões que estão surgindo na área. Sendo assim, 92,4% dos que participaram, incluindo os outros estados, além dos três citados neste parágrafo, responderam que já haviam feito algum curso de pós-graduação, no entanto, apesar de todos trabalharem na Educação, apenas 21% deles fizeram cursos nessa área. A maior parte, 27%, realizou cursos na área de Educação e Clínica (cursos ligados à Psicopedagogia e à Educação Inclusiva), e 16% na área clínica. Com relação ao tipo de curso, a pesquisa concluiu que 69% dos psicólogos fizeram aprimoramento e/ou especialização; 13,3%, atualização ou outros; 8,7% mestrado e 1,4% doutorado (SOUZA; YAMAMOTO; GALAFASSI, 2014).

Os números para o estado de Rondônia ficaram da seguinte maneira: 26,3% para os psicólogos que fizeram cursos na área da Educação; 21% para a área clínica; também 21% para a Educação e Clínica; 13,2% para Outros. Relacionados ao tipo de curso foram 68,4% de

Especialização/Aprimoramento; 7,9% realizaram Outros/Atualização e 5,3% fizeram mestrado.

A maioria fez cursos *latu sensu*, dando destaque para aprimoramento e especialização; uma minoria cursos *stricto sensu*, sendo uma parcela ainda menor ao nível de doutorado. “Em alguns estados, como Acre, Bahia, Paraná e Rondônia, não houve nenhum participante com titulação em nível de doutorado” (p. 243). Segundo as autoras, é possível entender este fato se pensarmos que o doutorado está vinculado à carreira acadêmica, além disso, exige-se dos participantes da pesquisa uma grande carga horária no trabalho – o que reduz o tempo para conciliarem com o estudo, e isso pode ser um fator que contribua:

Outro fator importante a ser considerado para a não realização de cursos *stricto sensu* é a reduzida oferta de cursos de mestrado e doutorado em Psicologia nas regiões Sul, Norte e Nordeste. Em Rondônia, por exemplo, o primeiro curso de formação em nível de mestrado em Psicologia teve início somente em 2009. No caso de profissionais da região Norte que se interessem em cursar pós-graduação em nível de doutorado, estes necessitarão deslocar-se para centros acadêmicos localizados em outras regiões (SOUZA; YAMAMOTO; GALAFASSI, 2014, p. 243).

Com relação à distribuição dos psicólogos, em se tratando dos níveis de ensino em que atuavam, a porcentagem é de 29,5% para Ensino Infantil e Fundamental, 27% para Ensino Médio/Educação de Jovens e Adultos e 23,8% para a Educação Inclusiva/Especial. Categorias como Só Ensino Infantil e Só Ensino Fundamental tiveram 5% e 13,3%, respectivamente, demonstrando que a frequência para atuar em apenas um dos níveis é menor.

Em Rondônia, especialmente, 2,6% atuam no Ensino Infantil, enquanto 18,5% estão no Ensino Fundamental. Os que estão no Ensino Infantil e Fundamental somam 5,2%; na Educação Inclusiva são 23,7%, e 50% atuam na Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio.

No estado de Rondônia, assim como no estado da Bahia também, os psicólogos atuam preferencialmente no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. As autoras ressaltam que isso não significa dizer que eles não intervenham nos demais níveis de ensino, no entanto isso “parece revelar uma tendência da política educacional nos municípios desses estados” (p. 245).

Para o público-alvo, ou seja, o público para o qual o trabalho do psicólogo escolar é direcionado, a categoria “todos”, que envolve também o trabalho com a comunidade, soma mais da metade dos pesquisados, 53%. Aqueles que concentram o seu público-alvo em “pais, alunos e professores” chegam a 30%; os que trabalham com “corpo docente e funcionários” são apenas 6%, e com “aluno e família” são representados por 10%.

Em Rondônia os números para aqueles que direcionam o seu trabalho para “aluno e família” são 10,6%; para o “corpo docente e funcionários” são 2,6%; “pais, alunos e professores” chegam aos 28,9%, e mais da metade entram na categoria “todos” com 57,9%.

Relacionados à modalidade de atuação, predominou a categoria *clínica e institucional*, contabilizando 53% dos colaboradores; já a modalidade *institucional*, 23%, e a *clínica*, 24%.

O fato de a categoria que contempla ambas as modalidades de atuação (clínica e institucional) ter sido predominante em nível nacional pode ser compreendido como um movimento na atuação de psicólogos escolares e educacionais capaz de permitir outras práticas, além das tradicionalmente postas pela área (SOUZA; YAMAMOTO; GALAFASSI, 2014, p. 247).

Com o intuito de buscar as referências teórico-metodológicas, na pesquisa, havia a pergunta sobre os autores utilizados pelos profissionais para embasar a sua atuação. Houve uma diversidade de autores que representam várias áreas. Na categoria clínica e educação, foram 41%; 32% para os que citaram apenas autores da categoria educação; 27% para os que citaram apenas autores da categoria clínica. A nível rondoniense, 21% dos pesquisados responderam educação; 28,9%, clínica, e 23,7%, clínica e educação.

Sendo possível a comparação, psicólogos de Rondônia e também da Bahia leem mais autores da categoria clínica.

Em “contribuições à Educação”, as pesquisadoras tinham o intuito de apreender a concepção de Educação que o profissional utilizava. Sendo assim, pôde-se observar que 42% tinham um discurso não crítico; 27% tinham um discurso crítico e, de forma interessante, constatou-se que 30% mesclavam seu discurso em crítico e não crítico. Especificamente em Rondônia, foram 5,3% para o discurso crítico; 78,9% para o não crítico, e 15,8% agrupavam crítico e não crítico. Os estados do Acre, Minas Gerais, Santa Catarina e Rondônia apresentaram mais discursos na categoria não crítico, de igual modo com o panorama da pesquisa em geral.

Numa tentativa de compreender o que possa ter levado os psicólogos rondonienses a constituírem, em sua maioria, uma não criticidade em seus discursos é que a partir de agora nos atentaremos mais especificamente aos aspectos da pesquisa que se referem apenas ao nosso estado.

O curso de Psicologia, por exemplo, foi criado em Rondônia no ano de 1989 na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), e só em 2006, em faculdades particulares – hoje são três cursos na capital (um na federal e dois em particulares), e seis no interior (todos em particulares). A clientela inicial do curso era mais velha e muitas vezes já atuava profissionalmente em outras áreas. Atualmente, as características são diferentes, e os alunos

da UNIR estão ingressando cada vez mais novos, tendo, inclusive, turmas que chegaram a ter a média de 19 anos de idade (TADA *et al*, 2014).

No ano de 1997, mais precisamente na data de 9 de julho, ocorreu na cidade de Porto Velho a abertura da Seção do Conselho Regional de Psicologia, "decisão proferida pela 623ª Reunião Plenária do Conselho Regional de Psicologia – 1ª Região" (p.79). Mas mesmo antes da abertura do Conselho, já no ano de 1989, havia sido realizado o primeiro concurso para psicólogo na Educação. Depois disso foram abertos concursos com a mesma finalidade somente nos anos 2000, 2003 e depois em 2010 (TADA *et al*, 2014):

Segundo a psicóloga da REN, o concurso de 2000 foi aberto em decorrência da exigência do MEC de haver esse profissional na escola. O salário, no momento da pesquisa, era em torno de R\$ 2.200,00 – sem direito a adicional por titulação, trabalhando semanalmente oito horas/dia e muitas vezes aos sábados (p. 80).

Muitos dos psicólogos no estado tinham uma formação em magistério, que era anterior à Psicologia, e já atuavam como professores estaduais recebendo remuneração mais elevada ao salário do psicólogo. Após a conclusão do curso de Psicologia, passaram a atuar nas escolas como psicólogos, entretanto, em virtude do salário, preferiram continuar contratados como professores, ou seja, passaram a estar em desvio de função. Apesar de terem o cargo de professor no contrato, 87% dos pesquisados disseram que atuavam como psicólogos, e 13% disseram atuar como psicólogos escolares, isto se deve, talvez, porque, no ano de 2008, passou a constar no quadro de funcionários da Educação o cargo de **psicólogo educacional** (TADA *et al*, 2014). É o que veremos com a Lei Complementar 420/2008 no tópico seguinte.

Retomando o curso de Psicologia da UNIR, precisamos nos atentar a algumas características: ele faz parte do Núcleo de Saúde; sua grade curricular é constituída com disciplinas relacionadas à área da Saúde e Psicometria, são 1.0005 horas de carga horária no total. Esse tipo de disciplina

[...] contribui para uma formação inicial pautada no modelo médico de atuação psicológica que busca compreender a queixa escolar em termos de normalidade/anormalidade, por priorizar o diagnóstico, o atendimento clínico do aluno encaminhado, desconsiderando a complexidade do funcionamento escolar e sua relação com a queixa escolar (TADA *et al*, 2014, p.82).

Da área da Educação, totalizando 525 horas, existem as disciplinas de Psicologia da Aprendizagem, Didática, Prática de Ensino I e II e Psicopedagogia (que tem o enfoque clínico). As disciplinas que são realmente da área da Psicologia Escolar são Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem/PEPA I e II, que eram disciplinas que possuíam referencial teórico baseado no viés clínico de atuação, mas, a partir do ano de 2005, em virtude de um grupo de professores do Departamento ter realizado doutoramento em

Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, elas passaram a ter um viés crítico, e, no ano de 2006, o estágio em Psicologia Escolar na perspectiva histórico-crítica pôde ser oferecido (TADA *et al*, 2014).

Resgatando os aspectos sobre a pesquisa a respeito da atuação do psicólogo escolar realizada em sete estados, mas, desta vez, focando apenas em Rondônia, podemos comentar que, no quesito formação continuada na área educacional, segundo Tada *et al* (2014, p.83), foram realizados cursos *latu sensu*, assim como também na categoria, assim nomeada pelas pesquisadoras, “Educação e Clínica”, pois eram cursos que agregavam à temática da Educação ao mesmo tempo que abordagens clínicas e psicopedagógicas. Em números, cerca de 30% dos psicólogos cursaram “Metodologia do Ensino Superior, Educação Especial e/ou Gestão Escolar geralmente oferecidos pela SEDUC, SEMED e UNIR” (p. 84). Na categoria Educação e Clínica, a porcentagem foi de 10% para aqueles que fizeram Psicopedagogia, além de 60% dos participantes da pesquisa responderem que não haviam feito nenhum curso de pós-graduação. Constatou-se o fato de que não há em Rondônia um curso que capacite na área da Psicologia Escolar, entretanto, no ano de 2007, o Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa – CEPEFOP/UNIR - ofertou um curso de especialização em Psicologia Escolar Histórico-Crítica, com 560 horas de carga horária. Já no ano de 2009, iniciou-se o mestrado acadêmico de Psicologia, chamado de Mapsi, com duas linhas de pesquisa, sendo uma delas a de Psicologia Escolar e Processos Educacionais com base teórica na perspectiva crítica, entretanto ainda há um número muito baixo de participação dos psicólogos em cursos de pós-graduação, e o motivo alegado é o da dificuldade para conciliação do trabalho com as aulas presenciais:

É preciso que as Secretarias de Educação busquem ações políticas que possibilitem aos seus profissionais a participação mais efetiva em cursos *latu sensu* com duração mínima de 500 horas, como normatizado pela Resolução 02/01 do Conselho Federal de Psicologia (2001) para se ter o título de especialista, e em cursos *stricto sensu* para que seus funcionários possam refletir criticamente sobre o sistema educacional e desenvolver ações mais efetivas em prol de uma educação de qualidade (TADA *et al*, 2014, p.84).

Na categoria “modalidade de atuação”, os psicólogos de Rondônia predominaram suas respostas numa atuação clínica, mas com uma tendência para a atuação institucional e clínica. Já na categoria “público-alvo”, a maioria relatou que faz o atendimento com os alunos, pais, professores, equipes técnica e de apoio, além dos gestores:

O que temos ao analisar as respostas de 87% dos psicólogos categorizados com o modo de atuação clínica e institucional e clínica é ainda o uso de testes de personalidade, a avaliação de nível intelectual e a aplicação de provas piagetianas aos alunos encaminhados com queixa escolar, com entrevista individual com os professores para saber o motivo do encaminhamento, bem como a realização de

anamnese com os pais ou responsáveis pela criança (TADA *et al*, 2014, p.86).

Muitos ainda pautam as suas práticas desta maneira em virtude da formação inicial que tiveram e do não investimento em formação continuada com cursos de pós-graduação, como já foi mencionado anteriormente.

Baseados na análise de correspondência, as pesquisadoras verificaram que os profissionais que atuam clinicamente (e que são 59,3%) não possuem uma concepção crítica (79% dos entrevistados possuem um discurso não crítico) a respeito da Educação. Foi possível verificar também que aquele que atua institucionalmente apresenta um discurso considerado crítico. Para esclarecer, é entendida por atuação crítica aquela que abrange reflexões acerca do ambiente escolar, trabalho docente e relação ensino-aprendizagem para compreender a queixa escolar, não focando somente nos aspectos individuais do aluno. Diferentemente disso, uma atuação não crítica é entendida como aquela que possui discursos individualizantes a respeito do contexto escolar e não propõe reflexões com os envolvidos no cenário escolar (TADA *et al*, 2014).

Souza (2010) destaca ser importante que o psicólogo considere em sua atuação no âmbito das questões escolares uma ruptura com relação à visão adaptacionista de Psicologia, inclusive epistemológica, e construa uma “práxis psicológica” diante da queixa escolar. Também considera importante que o psicólogo se comprometa com a luta por uma escola democrática, com qualidade social e que possa garantir os direitos de cidadãos das crianças, adolescentes e profissionais que atuam nesse espaço, bem como deve conhecer as políticas públicas vigentes. “Esse compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes e romper com a produção do fracasso escolar” (p.144).

Em Rondônia, no ano de 2006, havia 97 psicólogos na REN. Já, em 2009 o número foi reduzido para 27. Com os dados obtidos, constatou-se que muitos psicólogos que atuam na rede estadual de ensino estão sendo confrontados com a discussão crítica sobre a Psicologia Escolar. Eles não compreendem as novas perspectivas de atuação profissional, como as colocadas acima, e ainda se identificam com o modelo clínico, tendo dificuldades com a proposta crítica de construção coletiva para o enfrentamento da queixa escolar. Alguns deles pedem transferência para a Secretaria de Saúde e outros chegam até a pedir demissão (TADA *et al*, 2014).

Essa pesquisa de âmbito nacional, abrangendo quatro regiões e sete estados, permitiu que se pudesse conhecer algumas características sobre a atuação do psicólogo e as concepções

que embasam a sua prática, procurando

[...] abarcar os seguintes aspectos: a) caracterização dos profissionais que atuam no campo da Educação; b) caracterização dos serviços oferecidos pelos psicólogos nas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação; c) identificação das concepções teórico-metodológicas que fundamentam sua atuação profissional; d) identificação de modalidades de atuação profissional na Educação; e) apresentação de práticas que apresentaram um caráter inovador quanto à atuação profissional (SOUZA; YAMAMOTO; GALAFASSI, 2014, p. 253).

Algumas das características reveladas através dos dados desta pesquisa foram que 182 municípios, os contatados durante a pesquisa nos sete estados, possuem psicólogos que atuam nas redes estaduais e municipais de educação. Dos pesquisados, 39% são de São Paulo, que é o estado que possui maior número de cursos de Psicologia no país, além de possuir o maior número de profissionais agregados ao Conselho Regional. Vinculados à Secretaria de Educação há uma variedade de formas de contratação “psicólogo, psicólogo escolar, professor, coordenador, supervisor, dentre outros”. Há também psicólogos com contrato temporário e em desvio de função, o que fragiliza as condições de trabalho deste profissional. Também foi possível constatar que o cargo de Psicólogo Escolar é recente e pouco visível na maioria dos estados, sendo mais presente e de mais tempo de contratação no estado de São Paulo. Nas redes públicas, a maioria pertence às esferas municipais, entretanto há psicólogos nas redes estaduais de Rondônia, do Acre e de Minas Gerais, porém, excetuando-se o estado do Acre, a atuação é presente também em algumas redes municipais (SOUZA, YAMAMOTO, GALAFASSI, 2014).

Os serviços de psicologia são bastante diversificados, pois “alguns se organizam em equipes multiprofissionais, equipes por nível de ensino ou psicólogos que individualmente atendem à demanda da Secretaria de Educação e demais solicitações no âmbito do município e, em alguns casos, do estado” (p. 254). Na maioria dos estados, os psicólogos apresentaram concepções e práticas clínicas e institucionais, exceto no Paraná, onde os psicólogos o fazem de modo institucional e no Acre, onde predomina a clínica. Relacionados à atuação, os psicólogos trabalham em todas as modalidades de ensino com predomínio na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Sobre a Educação Inclusiva, ela aparece em todos os estados, mas é mais evidente no Paraná e em São Paulo, pois estes estados possuem ações do governo sistematizando este campo (SOUZA, YAMAMOTO, GALAFASSI, 2014).

Este estudo proporcionou um olhar panorâmico sobre a atuação dos psicólogos escolares e a realidade da Educação nestes sete estados, além de observar as práticas que predominam e que são consideradas “clínicas e institucionais, críticas e não críticas”. As autoras avultam que essas tendências divergentes estando em uma mesma prática profissional

demonstram a tensão sobre posicionamentos tradicionalmente clínicos e quem vêm sendo debatidos maciçamente pela área. Há os estados onde os psicólogos foram contratados para atuar especificamente fazendo psicodiagnóstico; aqueles em que equipes de psicólogos cuidam da demanda de um município ou cuidam da demanda por todo atendimento psicológico: educacional, assistência social, saúde, etc. Também podemos observar nessa pesquisa que há estados que se encontram muito afastados dos centros de formação, sendo Rondônia um deles (SOUZA, YAMAMOTO, GALAFASSI, 2014, p. 256).

A Psicologia Escolar no Brasil, como um todo, ainda é alvo de muitos questionamentos, principalmente porque os psicólogos escolares são bastante divergentes nas suas formas de atuação (o que podemos constatar com a pesquisa citada acima). Há profissionais que se identificam com o pensamento da primeira metade do século XX, e outros que buscam estabelecer práticas inovadoras ao âmbito educacional (BARBOSA; MARINHO, 2010).

Lembrando que tais práticas inovadoras surgiram a partir da discussão trazida por Maria Helena Souza Patto no início da década de 1980 com a sua tese de doutorado, mais tarde transformada em livro com o título “Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar”, como já havíamos mencionado no início desta seção. Souza (2010) ressalta que Patto, nesta publicação,

Desnuda as principais filiações teóricas das práticas psicológicas levadas a efeito na escola, os métodos que os psicólogos vinham empregando e que centravam na criança a causa dos problemas escolares e a forma restrita como a Psicologia interpretava os fenômenos educacionais. A autora discute a serviço de quê e de quem estaria a Psicologia Escolar e a prática psicológica a ela vinculada. Conclui que a atuação profissional do psicólogo na Educação caminhava pouco a serviço da melhoria da qualidade da escola e dos benefícios que esta escola deveria propiciar a todos, em especial, às crianças oriundas das classes populares (p. 134).

A partir daí a Psicologia dava início ao movimento de autocrítica questionando o seu papel na sociedade, além dos pressupostos teóricos e metodológicos que vinha utilizando.

Souza (2010) coloca que, apesar de a Psicologia Escolar já ter iniciado sua autocrítica desde a década de 1980, muito ainda tem que ser construído na teoria e no método para se tornar possível a apreensão do quão complexa é a realidade da escola. Por isso, para a autora, foi um ato corajoso a proposição de um grupo de psicólogos e pesquisadores do programa de pós-graduação em Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo de compreender a esfera das políticas públicas educacionais como forma de contribuição para o processo de formação:

Nesse processo de formação, as opções teórico-metodológicas, para essa aproximação com a escola, têm se dado na direção de analisar o miúdo dessa

instituição educacional, ou seja, a vida diária escolar, as formas, maneiras, estratégias, processos que constituem o dia a dia da escola e suas relações. É nesse espaço contraditório, conflituoso, esperançoso, utópico que as políticas educacionais se materializam e que de fato acontecem (SOUZA, 2010a, p. 136).

Faz-se importante refletir sobre a escola no seu cotidiano, nas relações estabelecidas, no espaço escolar que se apropria das políticas públicas e são “transformadas em atividade pedagógica, em prática docente, em práticas institucionais, portanto, em prática política” (SOUZA, 2010, p. 136).

É preciso reforçar o que Souza (2010) coloca sobre o quão importante é para a atuação e formação do psicólogo escolar considerar que seja realizado um trabalho participativo, com o fortalecimento do trabalho do professor e também a promoção de diálogos no espaço escolar. Além disso, a demanda deve ser o ponto de partida para atuar. É necessário conhecermos as políticas educacionais com mais intimidade para analisarmos o processo educativo numa dimensão mais ampla, em todas as esferas. São articulações que precisam estar na pauta das discussões para não realizarmos uma leitura parcial de escolarização e instituições escolares, o que exige dos psicólogos a ampliação dos seus conhecimentos acerca dos processos e aspectos educativos.

Estas são características que estão em total consonância ao que é proposto pelas Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica.

No que tange à pesquisa da Educação no Brasil, a partir dos anos 1980, significou pesquisar um espaço atravessado por várias reformas. A partir da crítica que se fazia à Psicologia Escolar tradicional, levando a compreender a dimensão histórico-social e cultural das relações constituídas no seu espaço, pesquisá-las a partir do prisma das políticas públicas se fazia mais do que necessário, sendo os educadores e os textos oficiais os grandes personagens (SOUZA, 2010a).

Em Rondônia, existem pesquisas que falam direta ou indiretamente sobre a atuação e a formação do psicólogo, além das questões das políticas públicas: Tada (2009; 2014), Tada, Sápia e Lima (2010); Johnson (2011); Lima e Tada (2011) são grandes exemplos disto.

Os discursos nestas pesquisas, ao serem analisados, demonstram, assim como ressaltado por Souza (2010), que:

a) a manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais; b) a desconsideração da história profissional e política daqueles que fazem o dia a dia da escola; c) a implantação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infraestrutura para sua real efetivação; d) a manutenção de concepções a respeito dos alunos e de suas famílias, oriundos das classes populares, que desqualificam parcela importante da população para a qual essas políticas são dirigidas; e) o desconhecimento das reais finalidades das políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores; f) o aprofundamento da

alienação do trabalho pedagógico e a busca quase desumana de significado e de sentido pessoal (p. 138).

No campo das produções científicas, a nível nacional, podemos citar, por exemplo, a revista da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional) e as produções da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia). A revista “Psicologia Escolar e Educacional”, que se refere à primeira, foi criada no ano de 1996 e desde o ano de 2004 disponibiliza boletins eletrônicos. Tem entre os temas mais recorrentes os traços de personalidade, escalas, validação de testes psicométricos e aptidões. Há produções que falam sobre as relações no contexto educacional e no que isso implica sobre o processo de aprendizagem; há ainda os temas sobre criatividade; altas habilidades no contexto educativo; psicologia no ensino superior, entre muitos outros (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Sobre a ANPEPP, no que diz respeito ao GT (grupo de trabalho), especialmente constituído no ano de 1994 para tratar dos assuntos sobre a Psicologia Escolar/Educacional, vem promovendo reflexões, investigações e debates que articulam teoria e realidade – destacando que estes ocorrem a cada dois anos em virtude dos Simpósios da Associação e geram muitas publicações a respeito dos temas debatidos. Os livros, por exemplo, reúnem uma diversidade de concepções teóricas e metodológicas sobre a psicologia escolar e educacional, que proporciona uma visão bem ampla dos trabalhos realizados na área. Os temas mais recorrentes são a respeito da atuação e da formação dos profissionais da psicologia (mais da metade dos trabalhos são publicados com essa temática), além da inclusão, criatividade, história da psicologia escolar e psicologia escolar em diferentes contextos de educação (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Barbosa e Marinho-Araújo (2010) destacam que as publicações do GT de Psicologia Escolar/Educacional da ANPEPP, trazem com certa frequência temáticas que abordam o psicólogo escolar e seu compromisso com as questões sociopolíticas. As autoras avultam que Guzzo (2005)² comenta os aspectos sociais, políticos e econômicos que interferem no contexto escolar e sobre a relevância que é dada ao mercado em detrimento da pessoa, que, muitas vezes, acaba por se tornar apenas um meio para multiplicar o capital.

Em Rondônia, já se fazia pesquisa com a temática sobre a atuação dos psicólogos escolares e as políticas públicas, entretanto, com a abertura do Mapsi, foi possível ampliá-las.

² GUZZO, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: A. M. Martínez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. (pp.17-29). Campinas: Alínea.

Também graças ao mestrado, as realizações dos Seminários de Psicologia (SEP) contribuíram para que muitas destas pesquisas pudessem ser apresentadas à comunidade e publicadas – já existem dois livros³ gerados a partir das experiências dos Seminários.

Para concluir este item, Pasqualini, Souza e Lima (2013) destacam que precisamos lembrar que a Psicologia Escolar e Educacional já vem desenvolvendo há pelo menos trinta anos a discussão sobre a formação e a atuação do psicólogo na Educação. Diante disso, conhecer quais são as políticas que estão sendo propostas nessa área, além de analisá-las à luz do conhecimento que vem sendo produzido pela academia com uma perspectiva crítica de Psicologia torna-se cada vez mais importante. É preciso “compreender quais demandas sociais sustentam e reivindicam a presença de profissionais psicólogos na área da educação” (p. 16).

As autoras ainda colocam a importância dos embates e debates ainda nos textos legislativos, pois depois que são aprovados geram mudanças que conduzem ao plano do Executivo, constituindo-se, dessa maneira, em políticas públicas. “Certamente as políticas públicas não se restringem à construção de proposições legislativas, mas essas são uma forma de materialização das primeiras” (p. 16).

Patto (2007)⁴, nas palavras das autoras, afirma que, no pensamento da educação do nosso país, a função da escola seria a de prevenção da criminalidade. Acontece que a visão preconceituosa com relação aos alunos oriundos das classes mais pobres da sociedade, ou seja, a ideia central de que eles são mais propensos a serem violentos por motivos individuais ou familiar, provocam elaborações de reformas e projetos que, nós sabemos, resultam na busca por soluções equivocadas. “Tal concepção coloca a Psicologia a serviço de uma escola cujo propósito não é a formação intelectual de seus alunos, e sim evitar que esses se tornem “desajustados” (p. 20).

É importante pontuar, como colocado por Souza (2010), que a trajetória da Psicologia Escolar, desde a sua ligação com uma concepção clínica, individualizante, classificatória, depois passando pela crise frente aos modos de atuação e em seguida na busca pela ressignificação da identidade do profissional da psicologia no âmbito da Educação mediante as demandas sociais, mostra-nos que seus aspectos teóricos e metodológicos estão marcados

³ SCHLINDWEIN, V.L.DalC. (Org.). (2013). *Saúde mental e trabalho na Amazônia: Múltiplas leituras sobre prazer e sofrimento no trabalho* (Aprovado pelos consultores ad hoc). 1. ed. v. I. 139p. Porto Velho: EDUFRO. URNAU, L. C.; PACIFICO, J. M.; TAMBORIL, M. I. B. (Orgs.). (2014). *Psicologia e políticas públicas na Amazônia: pesquisa, formação e atuação*. 1. ed. v. 120. 178p. Curitiba-PR e Porto Veho-RO: CRV e EDUFRO.

⁴ PATTO, M. H. S. (2007). Escolas cheias, cadeias vazias - Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, 21(61), 243-266, 2007.

por características econômicas, políticas e culturais, de acordo com as especificidades de cada época. Este é um fato que denota a importância de ressignificar historicamente e periodicamente as concepções as quais defendemos e propomos ações.

2.3 A DICOTOMIA ENTRE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: QUAL A NOMENCLATURA CORRETA?

Souza (2009) destaca que a Psicologia Escolar e a Psicologia Educacional estão há muito tempo em locais distintos. Enquanto uma é reconhecida como campo da prática, da atuação, a outra é tida como campo teórico, da pesquisa. Barbosa (2011) ressalta que tal dicotomia se consagrou por meio da influência da *American Psychological Association* (APA), que é uma entidade estruturada em Divisões e duas delas são dedicadas a este campo, como conta o professor Dr. Arrigo Leonardo Angelini, do Instituto de Psicologia da USP, em depoimento para a tese da autora. As divisões de número 15 e 16 são as *Educational Psychology* e *School Psychology*, respectivamente, mas para uma melhor compreensão desta divisão e de como se deu, Barbosa (op. cit.) traça uma linha do tempo interessante, constituindo através das várias nomenclaturas a história da Psicologia no âmbito da Educação.

A autora identificou que termos como “Psicologia Pedagógica, Pedagogia Terapêutica, Pedologia, Puericultura, Paidologia, Paidotécnica, Higiene Escolar, Ortofrenia, Ortofrenopedia, Defectologia, Psicotécnica, Psicologia Aplicada às coisas do Ensino, Psicologia para pais e professores, Psicologia da criança, do aluno e da professora, Biotipologia Educacional, Psicopedagogia e Psicologia Especial”, estavam direta ou indiretamente ligados ao campo da Psicologia Educacional e Escolar. As distinções, segundo ela, estariam relacionadas com os objetos de interesse, finalidades e métodos de investigação e/ou intervenção, “que, por sua vez, estão relacionados à *visão*⁵ de homem, de mundo, de sociedade, de educação e de escola e também quanto ao *foco de olhar* a interface Psicologia e Educação” (p. 294).

A criação do periódico *Journal of Educational Psychology*, em 1910, nos Estados Unidos, deu início à terminologia Psicologia Escolar e Educacional. Outros periódicos como *School Psychology International*, *Psychology in the Schools*, *School Psychology Review*, *School Psychologist*, começaram a surgir a partir do marco inicial dessa junção, entretanto, só podemos falar em Psicologia Educacional e Escolar como área propriamente dita a partir da

⁵ Destaques da autora.

autonomia adquirida pela Psicologia no final do século XIX e início do século XX – aqui no Brasil, principalmente, em 1962, mais precisamente no dia 27 de agosto através da Lei n. 4.119, com a criação da profissão de psicólogo. A partir deste marco se pôde observar o uso mais frequente dos termos que se relacionam à Psicologia Aplicada, bem como a vinculação com o campo de tratamento dos “anormais”. Já sabemos que a Psicologia Educacional surgiu juntamente com a própria Psicologia, sendo o âmbito da Educação um dos primeiros a ter o conhecimento psicológico realizado na prática. Em nosso país, no início do século XX, o surgimento desta área foi marcado pelas instituições e associações criadas para dedicar-se a este objeto de estudo e de intervenção. Nas décadas de 1970 e 1980 já tem início a nomeação *Psicologia Escolar*, assim como também o termo *Psicologia do⁶ Escolar*, o que demonstra o aluno como sendo o único objeto de interesse (BARBOSA, 2011).

Centrar a Psicologia **no** Escolar significa dizer que a preocupação com as questões do processo de ensino-aprendizagem está focada num único ator, o aluno. O termo por si só já nos mostra o desinteresse com as questões econômicas, políticas, sociais e culturais que atravessam o ambiente escolar diariamente e constituem o cotidiano das instituições. Além disso, não há preocupação com as relações que vão sendo estabelecidas neste espaço. Percebemos claramente que àquela época não era possível uma compreensão crítica da Psicologia Educacional e Escolar e o quanto a nomeação influencia na organização e na prática dos atores envolvidos neste processo. O uso de determinadas nomenclaturas demonstra a visão de mundo, homem e sociedade daqueles que as utilizam e, conseqüentemente, do que se espera da prática a partir dessa visão.

Como já pudemos conferir, a Psicologia Educacional seria a responsável pelos estudos dos fenômenos educacionais, preocupar-se-ia com os construtos teóricos a respeito da relação Psicologia-Educação, e a Psicologia Escolar encontraria subsídios na primeira para efetuar a prática (BARBOSA, 2011).

O mais interessante é que já, em meados do século XX, como nos informa Barbosa (2011), o termo Psicologia Educacional passou a ser usado também como forma de identificar as práticas dos psicólogos, e isso se deve ao fato de que ele estaria ligado à disciplina dos cursos Normais, de mesmo nome, abarcando teoria e prática, já que, durante os cursos, os alunos utilizavam trabalhos empíricos que eram realizados em Laboratórios de Psicologia, relacionados com a Psicometria, por isso, durante muito tempo no Brasil, a nomenclatura Psicologia Educacional reuniu os aspectos teóricos e práticos:

⁶ Destaque da autora.

A Psicologia Educacional caracterizou-se, então, nestes primórdios, como ensino de Psicologia para futuros educadores, tendo a *finalidade* de formação e utilização de investigação e produção de saberes oriundos dos laboratórios, com vistas à compreensão dos processos educativos (p. 297).

Ainda de acordo com a autora, muitas nomeações foram dadas para a Psicologia Educacional, inclusive Psicologia Escolar, pois tinha como objetivo nos cursos Normais as funções de (1) fornecer elementos teóricos para explicar os fenômenos da Educação, bem como (2) ser um campo para que os estudantes destes cursos pudessem aplicá-los, como forma de contribuição na utilização e produção de testes, além de medidas, psicológicas com vistas às melhorias nas condições educacionais.

Nos anos 1990, surgiu uma discussão para não separar mais os termos Educacional e Escolar, no sentido de não haver dissociação entre teoria e prática. Além disso, colocou-se em pauta o uso do termo Psicologia Escolar para abarcar os dois âmbitos (BARBOSA, 2011):

Recentemente tal dicotomia passou a ser questionada no sentido de ser, a partir de uma perspectiva crítica, impossível dissociar teoria e prática na constituição de uma área de conhecimento e atuação comprometida com a transformação da realidade social (PASQUALINI; SOUZA; LIMA, 2013, p. 17).

Sendo assim, passamos a tratar a Psicologia Escolar de modo crítico, observando o processo de escolarização através das suas origens e incluindo não somente o trabalho com o aluno, mas também com os professores, com a família, com a equipe técnica, com os demais funcionários da instituição, ou seja, com todos os que estão direta ou indiretamente inseridos no âmbito da Educação. Souza (2010), nas palavras de Pasqualini, Souza e Lima (2013), afirma que, “ao assumirmos o compromisso político com uma escola democrática, faz-se necessário conhecer os meandros e os princípios que estão orientando a construção de políticas públicas em educação” (p. 19). Devemos acrescentar à prática profissional as comunidades e tocar nas questões econômicas e socioculturais, além das políticas públicas que norteiam as atuações dentro do espaço escolar como mecanismo para entender o que se espera dos profissionais no âmbito da Educação e como pode haver transformações que contribuam para melhores condições de ensino-aprendizagem e, como consequência, desenvolvimento das pessoas.

Dessa maneira, quando utilizamos os termos *Psicologia Escolar* ou *Psicologia Educacional* nesse trabalho, estamos nos referindo a uma mesma concepção a respeito da Psicologia em colaboração com a área da Educação, que é a Psicologia teórica e prática, sendo os dois campos, no nosso ponto de vista e como já foi exposto, indissociáveis.

No item seguinte, continuaremos falando um pouco sobre nomenclatura, mas desta vez relacionada às duas Leis Complementares do estado de Rondônia, que são objeto de estudo desta pesquisa. Elas são as primeiras a tratarem dos psicólogos no quadro da Educação estadual com nomeação específica para o cargo que ocupam.

2.4 AS LEIS COMPLEMENTARES 420/2008 E 680/2012: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA NORTEAR A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EM RONDÔNIA

Durante o período em que o Coronel Jorge Teixeira governava o então Território Federal do Guaporé – tornando-se o Estado de Rondônia pela Lei complementar no. 41 de 22 de dezembro de 1981 –, nas décadas de 1970 e 1980, procurou-se incentivar que viessem profissionais de várias áreas, incluindo os psicólogos, para atuarem na nossa região – esse incentivo trouxe profissionais de diversas partes do País. Entre os profissionais da Psicologia, muitos foram contratados como professores para atuarem nos cursos de magistério e alguns deles, mesmo contratados como professores, desenvolviam atividades na área da Psicologia Escolar ou então como técnicos no serviço administrativo da SEDUC. Nesta época, não havia nenhuma lei que regulamentasse o trabalho do psicólogo na Educação e nem havia concurso para psicólogo escolar, pois as contratações eram feitas em caráter emergencial, podendo o profissional optar por ser professor de Psicologia ou ser técnico educacional (JOHNSON, 2011).

Podemos constatar que já no princípio da participação dos psicólogos na Educação de Rondônia, o trabalho se efetuava em desvio de função, o que fragilizava a atuação e a constituição de uma identidade profissional forte e coletiva. Podemos inferir que os psicólogos se encontravam desvalorizados frente aos demais profissionais da área, já que o salário, grande responsável pelo desvio de função, direcionava-os a optar por serem contratados como professores, e não como psicólogos escolares.

No início da década de 1990, houve uma evasão dos psicólogos que atuavam na Educação para a área da Saúde (JOHNSON, 2011). O salário também foi um fator que contribuiu para este acontecimento, e, ainda nesta época, não havia uma lei que garantisse e regulamentasse os direitos e os salários dos profissionais da Psicologia na Educação, prejudicando ainda mais a construção de consciência profissional coletiva, de um perfil profissional enquanto categoria, enquanto grupo.

A partir de 2001 surge a Lei Complementar 250, que em seu artigo 1º, inciso II, define o quadro do magistério, indicando apenas docentes e profissionais que dessem suporte direto

para as atividades docentes – isso quer dizer que o profissional da Psicologia não integrava este quadro. No mesmo ano, é aberto concurso, e o Edital n. 145/CDRH, de 4 de setembro de 2001, disponibilizava 52 vagas para o cargo de Psicólogo na área educacional, sendo uma para cada município e descrevia como atividades a serem desempenhadas: elaboração e aplicação de métodos e de técnicas para pesquisar as características psicológicas individuais e grupais; também para recrutar, selecionar e orientar profissionais, procedendo de modo a aferir esses processos para controlar sua validade, além de desenvolver estudos e realizar práticas na área da educação institucional e clínica psicológica (JOHNSON, 2011).

Percebemos que, no início dos anos 2000, ainda prevalecia aqui no estado a ideia do fazer psicológico na Educação intimamente ligado às áreas clínica e institucional. No âmbito nacional, desde a década de 1980, já se discutia a mudança dessas práticas dentro das instituições escolares, como discutimos anteriormente, entretanto, em Rondônia, ainda havia uma identificação com a Psicologia praticada no início do século XX em nosso país.

No ano de 2003, realizou-se novo concurso público para a área da Educação, com oferta de 225 vagas e remuneração de até R\$1.400,00. Há nele dois pontos interessantes: primeiro, a aplicação das provas não se restringiu apenas ao estado rondoniense, aconteceu também no Distrito Federal e algumas cidades dos estados da Bahia, Ceará, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte e São Paulo, entretanto, segundo ponto, apenas vinte e dois candidatos foram classificados nesse concurso. Havia vagas ofertadas em sete municípios rondonienses, que não foram preenchidas devido à falta de profissionais. Com relação às atividades atribuídas ao cargo, o Edital n. 227/CGR/18/09/2003 confere: participar dos currículos e programas educacionais; realizar estudos que estejam relacionados com as técnicas de ensino a serem adotadas; supervisionar e acompanhar programas, além de colaborar com a execução de trabalhos da educação social em comunidades. Com relação aos conhecimentos gerais requeridos, eles ainda permaneceram os mesmos do concurso realizado em 2001, porém, em se tratando dos conhecimentos específicos, houve alterações que aproximaram de questões referentes à Psicologia da Aprendizagem e também ao modelo clínico de atuar por meio das técnicas e teorias psicológicas (JOHNSON, 2011).

No início da primeira década do século XXI, o psicólogo ainda não fazia parte do quadro profissional da Educação de Rondônia, e tinha nas leis, além da sua formação inicial vista anteriormente, o respaldo para pautar a sua prática no modelo clínico dentro das escolas, no entanto, no ano de 2003, com a realização de novo concurso público, é perceptível um avanço rumo a uma perspectiva crítica de atuação.

No artigo de Tada, Sápia e Lima (2010), *Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas*, as autoras mostram que a inserção do psicólogo no âmbito escolar é recente no estado. A pesquisa constatou que os psicólogos escolares estavam desvalorizados enquanto categoria profissional nas secretarias públicas de educação, entretanto:

Vale destacar que o governo do Estado iniciou, em 2008, um plano de cargos e salários em que consta pela primeira vez o cargo de psicólogo escolar, um avanço em termos políticos de reconhecimento deste profissional, mas é preciso mudanças no fazer psicológico (p. 339).

A iniciativa do governo do Estado citada acima é a Lei Complementar 420/2008, que instituiu o cargo de *psicólogo educacional* em Rondônia, havendo ganhos em termos de reconhecimento desta categoria profissional, bem como o fortalecimento dos profissionais na busca de um ideal comum para o exercício da função do psicólogo atuante na área da educação. Além de Rondônia, apenas o estado de Pernambuco já possuía este cargo, o que demonstra um grande avanço do governo nesta área.

De acordo com Johnson (2011), no ano de 2010, com a 420/2008 ainda em vigor, outro concurso público foi promovido com o objetivo de contratar 33 psicólogos, ou seja, um profissional para cada Representação de Ensino (REN) do estado, distribuídas em vários municípios. A remuneração inicial era de R\$1.833,60 e a carga horária de trabalho de 40 horas semanais. No Edital n. 173/GDRH/SEAD observou-se “maior coerência com as atividades a serem desenvolvidas pelo psicólogo. Outro fator novo nesse edital é a presença da temática da educação especial e educação inclusiva que surgem no rol dos conhecimentos exigidos deste profissional” (p. 100). É importante salientar que os concursos para psicólogos escolares não vêm conseguindo suprir a demanda exigida no campo da Educação, há significativa ausência destes profissionais nas Representações de Ensino – RENs (que hoje são chamadas de CREs – Coordenadorias Regionais de Educação) e nas escolas do estado. Em três municípios, por exemplo, não houve nenhum candidato inscrito, enquanto que em outros o número de concorrentes era baixo. Na capital, Porto Velho, concorreram 175 psicólogos.

Na lei 420/2008, eram atividades específicas do Psicólogo Educacional:

- I – promover atividades específicas que possibilitem o entrosamento entre os envolvidos no processo educacional;
- II – desenvolver programas educacionais, respaldados em teorias e técnicas adequadas, que facilitem o processo de ensino e aprendizagem;
- III – fomentar transformações na educação, como integrante de um grupo multiprofissional dos educadores;
- IV – promover pesquisa que amplie o conhecimento na área educacional, da aprendizagem, do aperfeiçoamento e desenvolvimento psicomotor (cognitivo, afetivo e motriz) de métodos e técnicas para melhorar a qualidade das relações de trabalho e a qualidade de vida da comunidade escolar;

V – realizar avaliação em equipe multidisciplinar das habilidades acadêmicas e sociais, aptidão para aprendizagem, desenvolvimento emocional, da personalidade, interesses profissionais e outras potencialidades;

VI – possibilitar ações de prevenção dos desajustamentos psicossociais e de aprendizagem, desenvolvendo trabalho junto às famílias para melhor lidarem com as relações e conflitos familiares (drogas, agressividade e crises afetivas etc.);

VII – participar de currículos e programas educacionais, estudando a importância de novos métodos e da motivação no ensino, com vistas à melhoria da receptividade, do aproveitamento e da auto-realização do aluno;

VIII – participar da execução de programas de educação popular, precedendo estudos, objetivando as técnicas de ensino a serem adotadas, fundamentando-se no conhecimento dos programas de aprendizagem e das diferenças individuais, para definição de técnicas mais eficazes;

IX – supervisionar e acompanhar a execução dos programas de reeducação psicopedagógica utilizando os conhecimentos sobre a psicologia da personalidade e do psicodiagnóstico, para promover o ajustamento do indivíduo;

X – colaborar com a execução de trabalhos de educação social em comunidades, analisando diagnosticando casos na área de sua competência, para resolver dificuldades decorrentes de problemas psicossociais; e

XI – realizar acompanhamento psicológico educacional, sempre que possível e, necessário, aos alunos em seu processo inclusivo, criando parcerias com demais instituições escolares, a fim de uma melhor adequação escolar (RONDÔNIA, 2008).

Podemos afirmar que muitos desses pontos assemelham-se à concepção de homem traçada nos primeiros momentos da Psicologia Escolar no Brasil. Há uma visão de atuação para a resolução de “desajustamentos”, ou seja, adaptacionista, entretanto, em outros pontos, o cargo do psicólogo é valorizado e entendido como um trabalho no e para o coletivo, envolvendo, inclusive, a comunidade e seus processos psicossociais. Podemos também analisar que há também um resgate sobre a importância do saber psicológico – aporte teórico - como base para delinear a ação do psicólogo em termos de uma prática intencional, em parceria com os demais atores escolares, para a promoção do processo de escolarização. Assim, podemos dizer que o documento apresenta-se contraditório, ora fundamentado em uma concepção de homem reducionista ora em uma concepção concreta de homem, contradição esta constituinte da civilização humana.

Sobre o lugar de atuação a lei diz o seguinte:

Seção VI (Da lotação), Art. 19. VII – Psicólogo Educacional: conforme a necessidade 1 (um) para cada 2000 (dois mil) alunos no âmbito de cada Representação de Ensino, podendo as escolas de tipologia 5⁷ e 6⁸ possuir 1 (um) por escola (RONDÔNIA, 2008).

⁷ Tipologia 5: escolas com até 25 (vinte e cinco) salas de aula, que atendam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com mais de 2000 (dois mil) alunos.

⁸ Tipologia 6: escolas com mais de 25 (vinte e cinco) salas de aula, que atendam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com mais de 2500 (dois mil e quinhentos) alunos.

Ou seja, a Lei 420 retira os psicólogos das escolas e coloca-os nas Representações de Ensino (REN), com a ressalva de que apenas as escolas de tipologia 5 e 6 possuíam um psicólogo nelas.

As escolas com mais de 25 salas funcionando por turno e que atendem entre 2000 e 2500 alunos estão nas regiões mais centrais e em pequeno número, por isso, somente alguns psicólogos permaneceram atuando nelas. A maioria deles foi lotada na REN, onde foi criado o Núcleo de Psicologia, com o objetivo de dar suporte às demais escolas.

Apesar do Núcleo, os psicólogos não sabiam como trabalhar não estando lotados nas escolas. Acostumados com o modelo clínico de atuação, como verificado nas pesquisas de Tada, Sápia e Lima (2010) e Tada *et al* (2014), acreditavam ser impossível desenvolver um trabalho com mais de 2000 alunos, além de integrar as equipes técnica e pedagógica e a comunidade. Em virtude disso, uma parceria entre SEDUC e UNIR foi realizada. Durante alguns meses, professores do Centro de Pesquisa em Formação da Pessoa – CEPEFOP - reuniram-se com os profissionais do Núcleo de Psicologia para desenvolver um grupo de estudo em Psicologia Escolar Crítica.

Meira (2000) defende a ideia de que:

O melhor lugar para o psicólogo escolar é o lugar possível, seja dentro ou fora de uma instituição, desde que ele se coloque dentro da educação e assuma um compromisso teórico e prático com as questões da escola, já que independente do espaço profissional que possa estar ocupando, ela deve se constituir no foco principal de sua reflexão, ou seja, é do trabalho que se desenvolve em seu interior que emergem as grandes questões para as quais deve buscar tanto os recursos explicativos, quanto os recursos metodológicos que possam orientar sua ação (p. 36).

E com esse pensamento o Núcleo começou a desenvolver trabalhos organizando grupos para visitar as escolas, divididas por zonas, com o intuito de observar o espaço, as relações, ouvir as demandas e depois, reunidos na REN, planejar ações em conjunto para serem desenvolvidas pela equipe escolar, porém, alguns entraves foram acontecendo durante o período em que o Núcleo de Psicologia esteve ativo.

Os psicólogos necessitavam do transporte fornecido pela Secretaria de Educação para chegar até as escolas que, em sua maioria, se localizam nos bairros mais distantes, contudo muitas vezes o trabalho deixou de ser realizado por não haver carro disponível – até mesmo motorista ou gasolina – além de outros entraves de ordem burocrática, pois para qualquer ação dentro da Representação de Ensino era necessário solicitar ofício com certa antecedência. Ao passo que o governo abre espaço para que um trabalho inovador aconteça e consiga gerar

mudanças transformadoras na Educação estadual, ele também boicota, não fornecendo as ferramentas necessárias que oportunizem a realização plena do mesmo.

Já no ano de 2012, a Lei 420 é substituída pela Lei Complementar 680/2012. O ganho obtido com a primeira lei, o cargo de *psicólogo educacional*, é retirado a partir dessa, e os psicólogos passam a ser considerados, juntamente com outros profissionais, *analistas educacionais*:

Carreira dos Analistas Educacionais: conjunto de cargos de provimento efetivo dos Profissionais da Educação Escolar Básica, caracterizado pelo desempenho das atividades especializadas em nível superior de Administrador, Assistente Social, Biblioteconomista, Contador, Economista, Nutricionista e Psicólogo, que ofereçam base técnica especializada às atividades pedagógicas desenvolvidas na Rede Pública Estadual de Ensino (RONDÔNIA, 2012).

A partir de então, as escolas com mais de vinte e cinco salas de aula funcionando por turno têm direito a dois psicólogos lotados, já as escolas de educação especial devem ter lotado um psicólogo. A volta desses profissionais para as instituições de educação especial nos dá indícios de que o olhar sobre a Psicologia na Educação estadual também volta a ser um olhar de Saúde, com uma perspectiva clínica de atuação perante as queixas escolares e de diagnóstico cognitivo com relação à deficiência do aluno da escola especial. Além disso, eles foram retirados das Representações de Ensino, que agora são chamadas de Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), e o Núcleo de Psicologia extinto.

Além da extinção do Núcleo e da volta de alguns psicólogos para algumas escolas, aqueles psicólogos que desde muito tempo foram contratados como professores, em virtude do salário, mas que atuam como psicólogos escolares, começaram a ser convocados no setor de Recursos Humanos para reverem essa questão do desvio de função. O receio de alguns deles é ter que voltar para as salas de aula.

Na Lei 680/2012, o psicólogo deve:

Observar, avaliar e realizar intervenção com crianças e adolescentes elaborando e aplicando técnicas psicológicas para promover o desenvolvimento intelectual, social e educacional de crianças e jovens nas escolas, estabelecendo programas e **consultas**⁹, efetuando pesquisas, treinando professores e realizando avaliações psicológicas. Sua atuação reside nas questões educacionais. Colaborar para a reconstrução das práticas educacionais e favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial do aluno com foco no desenvolvimento humano, na aprendizagem e nas relações interpessoais, a partir da orientação, organização e participação de programas institucionais direcionados às escolas. Deverá ainda contribuir para que a escola cumpra a sua função social na formação ética dos alunos, atuando dentro dos seus limites e especialidade para a promoção do processo educacional (RONDÔNIA, 2012).

⁹ Destaque nosso.

O trabalho do psicólogo está voltado para o atendimento clínico, ao se prever consultas e a utilização de testes, envolvendo avaliação psicológica, psicodiagnóstico, assemelhando-se ainda mais que a 420/2008 com os primeiros momentos vividos pela Psicologia Escolar em nosso país. A nomenclatura “analista” nos remete ao fazer clínico, pois, como evidenciado no verbete do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, significa: 1. **Que ou quem analisa**; 2. Que ou quem é versado em análise, e **particularmente em análises clínicas** ou químicas; 3. Que ou quem é versado em álgebra; 4. **O mesmo que psicanalista**.

Essa é uma visão de que o psicólogo atua na escola do mesmo modo que atua na clínica: identificando os “desajustamentos” do aluno através da aplicação de “técnicas psicológicas para promover o desenvolvimento intelectual, social e educacional”. Desconsidera que esse aluno desenvolve o seu intelecto, suas relações sociais e educacionais interagindo com o mundo e desloca os problemas do social para o individual. Culpa o aluno por seus problemas enfrentados na escola e não considera uma transformação estrutural das relações entre os atores escolares. Pode-se dizer que esta lei está em dissonância com o proposto pelo Código de Ética da Profissão do Psicólogo, que é voltar o olhar para uma concepção crítica e considerar os fatores sócios históricos das demandas apresentadas a ele.

É importante entender qual é a visão de homem e sociedade que está por trás de cada lei e, como consequência, o perfil esperado do psicólogo que atua a partir delas, já que ele, em sua condição humana, poderá desenvolver as ações ali previstas, sem refletir sobre estas atribuições. Em virtude disso, no próximo capítulo discutiremos mais profundamente sobre *significado* e *sentido*, para que possamos analisar os mesmos atribuídos à função do psicólogo escolar pelos colaboradores da nossa pesquisa e com isso buscar compreender a situação da Psicologia e dos psicólogos escolares no estado de Rondônia.

3 DA TEORIA À ATIVIDADE: ESCRITOS DE LEONTIEV PARA COMPREENDER A PRÁTICA PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO ESTADUAL RONDONIENSE

3.1 LEONTIEV E A TROIKA

Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979), psicólogo soviético, nasceu em Moscou no ano de 1903. Graduiu-se pela Universidade estatal moscovita em 1924 e a partir de 1941 se tornou professor titular da referida universidade. Em 1945, foi designado como Chefe da Cátedra de Psicologia da Faculdade de Filosofia; no ano de 1966, passou a ocupar o lugar de Decano da Faculdade de Psicologia. Foi responsável por elaborar e desenvolver a Teoria da Atividade, que é base de toda concepção materialista marxista da Psicologia. Tornou-se, a partir de 1950, membro da Academia de Ciências Pedagógicas da República Socialista Federativa Soviética da Rússia (RSFSR) e no ano de 1968, da União da República Socialista Soviética (URSS). Em 1963, ganhou o prêmio Lênin, por seu livro “Problemas do desenvolvimento do psiquismo”. A partir de 1973, tornou-se membro honorífico da Academia de Ciências da Hungria, já no ano de 1968, doutor honorífico da Universidade de Paris (LEONTIEV, 1983). Leontiev foi um dos colaboradores de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), assim com Alexander Romanovich Luria (1902-1977), e juntos formavam o grupo de estudos conhecido como *troika*.

Luria e Vigotski se conheceram em Leningrado, no ano de 1924, num congresso de Psiconeurologia. Luria ficou impressionado com a exposição polêmica de Vigotski e decidiu convidá-lo para integrar seu grupo com Leontiev, e, assim, a *troika* foi constituída (TULESKI, 2011).

Reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vigotskii, Leontiev e eu ficamos encantados quando se tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho, que chamávamos de “troika”. Com Vigotskii como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente de estudar os processos psicológicos humanos (LURIA, 1988, citado por ASBAHR, 2011, p.22).

A Psicologia que ali estava sendo constituída tem em sua própria denominação a evidência marxista de que não existe uma essência humana abstrata, mas histórica e que, em virtude disso, é mutável. Além disso, as ideias da troika destacam que o caráter da consciência, bem como do conhecimento humano, só pode ser compreendido através da atividade vital humana – o trabalho –, que conduz à satisfação das necessidades através da

mediação, que se apresenta de duas maneiras: como instrumento de trabalho inserido pelo próprio homem, entre ele e o objeto de sua necessidade, ou como o próprio trabalho, que antecede a utilização do objeto, assim como também a torna possível (TULESKI, 2011).

A escola Histórico-Cultural entende que é através da atividade – a ação do homem sobre a natureza mediada por instrumentos criados por ele próprio – que o indivíduo se constitui como ser humano. Logo, para entendermos que as características sabidamente humanas (pensamento, consciência, memória, etc.) são produtos históricos, sociais, culturais, e não naturais – o que já havíamos frisado anteriormente – temos primeiro que apreender o conceito de *atividade vital*¹⁰ humana. Sobre isso trataremos com mais profundidade nos próximos tópicos.

3.2 A CULTURA DO INDIVIDUALISMO VERSUS A CONSCIÊNCIA DE COLETIVO: ELEMENTOS QUE DETERMINAM AS PRÁTICAS POLÍTICAS

É de fundamental importância para a compreensão deste subtópico que possamos relacionar todas as características humanas como um produto social, entendendo a atividade que exercemos no mundo circundante como a gênese destas características, especialmente, a consciência.

A Psicologia, como já destacado, manteve-se ao lado do capitalismo durante muitos anos. Contribuiu – e ainda o faz – para manter a sociedade hierarquicamente organizada, colocando-se em favor dos que dominam, inclusive, elaborando e constituindo teorias e ferramentas que justificassem e acirrassem ainda mais as diferenças entre as classes sociais mais elitizadas e as mais pobres da sociedade.

A ciência psicológica se manteve afastada das influências marxistas durante muito tempo, entretanto, nos anos 1920, cientistas soviéticos sentiram a necessidade de elaborar uma escola psicológica de base marxista como forma de criticar as ideias psicológicas que prevaleciam àquela época e introduzir conceitos da chamada dialética de Marx (LEONTIEV, 1983). Assim, tinha início a chamada Psicologia Histórico-Cultural, que é uma escola iniciada por Lev Semenovitch Vigotski e seus colaboradores, Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievitch Leontiev, conhecidos por formarem a *Troika*.

Asbahr (2011) assinala que, na Psicologia Histórico-Cultural, o trabalho assume o papel de explicar o psiquismo do homem e é ampliado para o conceito de atividade, sendo

¹⁰ Destaque nosso.

Leontiev o responsável por desenvolver esse assunto. Nas palavras deste autor: “En la teoría del marxismo, la doctrina acerca de la actividad humana, acerca de su desarrollo y sus formas, posee una importancia decisiva para la psicología” (LEONTIEV, 1983, p. 14), porque entendemos que é através do trabalho – como é chamada por Marx a atividade vital humana – que nos humanizamos. “O trabalho criou o próprio homem” (ENGELS¹¹, 1960, citado por VIGOTSKY; LURIA, 1996, p. 91).

Vigostki sabia que, ao apropriar-se de conceitos marxistas e introduzi-los na Psicologia, associando conceitos da Sociologia e Economia aos fenômenos do psiquismo, poderia resultar numa compreensão reducionista e até mesmo mecânica de Psicologia, por isso a apropriação do materialismo histórico dialético para mediar a elaboração da Psicologia Histórico-Cultural permite que não haja uma “colagem” dos ideais de Marx e que conheçamos o psiquismo do homem através do seu método. O materialismo se apropria da lógica dialética, que se baseia na historicidade e na materialidade, além de conceber uma ciência que se preocupa em explicar e transformar a realidade, não apenas descrevê-la (ASBAHR, 2011).

Essa é a grande contribuição de Vigotski para a Psicologia Histórico-Cultural, pois o velho materialismo separava o conhecimento da atividade prática. Com a introdução da dialética marxista foi possível criar um diálogo entre a prática vital do homem no mundo e o seu aprendizado a partir disso, observando que não se pode dissociar uma coisa da outra, pois atividade e conhecimento estão intimamente imbrincados no processo de humanização e, conseqüentemente, na criação da sociedade.

É depois da publicação de trabalhos de cientistas como Vigotski e Rubinstein que a importância do marxismo para a Psicologia se torna mais completa e passa a ser melhor compreendida. Questões como o enfoque histórico do psiquismo humano, a doutrina concreta e psicológica da consciência como uma maneira superior do reflexo da realidade e os conceitos de atividade e conduta, puderam ser desenvolvidas (LEONTIEV, 1983).

Antes disso, os estudos da Psicologia centravam-se em explicar o homem ora de modo subjetivo, influenciado apenas pelo inconsciente (Psicanálise), ora focando somente no seu comportamento e este como sendo exclusivamente “respostas” aos “estímulos” do meio (Behaviorismo). A ciência psicológica não levava em consideração as influências sociais e culturais que constituem o homem, além de dividi-lo, tratava-o como um ser abstrato, ideal. Fazia-se necessário, portanto, o estudo do homem concreto, real,

¹¹ ENGELS, F. (1960). *The dialectic of nature*. Nova York: International Publishers.

Para que a Psicologia possa sair do campo biológico de estudos, deve investigar aquilo que é especificamente humano, ou seja, as funções psicológicas superiores, que são aquelas funções mediatizadas, produzidas na relação histórica do homem com a cultura. As funções psicológicas superiores são, assim, objeto de estudo da Psicologia Histórico-Cultural (ASBAHR, 2011, p. 30).

O homem transforma o ambiente de acordo com as suas necessidades, ele conquistou a natureza agindo sobre ela e a transformou. Como consequência dessa atividade também foi transformado. O homem primitivo utilizava o próprio corpo para atuar no meio, enquanto o homem moderno se utiliza dos instrumentos criados por ele. “O homem cultural moderno pode dar-se ao luxo de ter as piores capacidades naturais” – por exemplo, não precisa forçar tanto sua memória para gravar um compromisso – “que ele amplifica com dispositivos artificiais”, – ele pode se utilizar de instrumentos como uma agenda eletrônica e gravar seu compromisso num lembrete – “enfrentando desse modo o mundo exterior melhor do que o homem primitivo, que utilizava diretamente suas capacidades naturais” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 179).

Os instrumentos se assemelham aos signos (escrita, fala, nomes, etc.). Ambos são elementos que mediam a atividade, entretanto os signos não são responsáveis por provocar mudanças no objeto da operação psicológica, eles se orientam internamente e controlam a atividade humana interna, que é direcionada para o controle do indivíduo. É através do instrumento que o homem transforma o mundo externo, condensando de modo material e cultural as ações sobre a natureza com o intuito de otimizar e aprimorar o seu próprio trabalho (ASBAHR, 2011). É importante ressaltar que o valor dos instrumentos não está neles em si, mas na maneira como eles são usados e no significado que passam a ter (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Segundo Vygotsky e Luria (1996), os modos encontrados pelo homem para produzir deram como resultado dinamismo e sofisticação na adaptação humana ao ambiente. Os autores consideram a atividade do homem como um processo de produção, seja ela material ou intelectual, que se exterioriza no produto, isto é, que transforma a atividade em forma de ser ou de objetividade. Assinalam que este processo pode ser estudado sob os mais diversos aspectos e relações.

Para Leontiev (1983), as pessoas são capazes de desenvolver sua produção e comunicação materiais, transformando-as em conjunto com a sua realidade, além do pensamento e seus produtos.

A função da atividade é orientar o indivíduo no mundo objetivo e subjetivá-lo (LEONTIEV, 1983). Ela é um princípio que explica o psiquismo humano, então se faz

necessário atentar às suas duas dimensões: 1) universal para humanização e 2) particularidade da sociedade capitalista na qual vivemos (ASBAHR, 2011).

Cantarelli (2014), baseada em Leontiev, destaca que há diferenças qualitativas entre atividade e psiquismo animal e atividade e consciência do homem. Por exemplo, a atividade animal é exercida apenas em relação ao objeto e como forma de satisfazer necessidades instintivas e/ou biológicas. Por esse motivo os animais não manifestam novas necessidades, também o reflexo psíquico dos animais com relação a realidade circundante é limitado. “Não há no animal o reflexo objetivamente concreto estável da realidade, os objetos mudam de sentido de acordo com as suas necessidades instintivas” (p. 67). Além disso, as relações que os animais desenvolvem com os seus pares são semelhantes às relações desenvolvidas com os objetos exteriores, estão na mesma dimensão do instinto. Por isso, concordando com Leontiev, a autora avulta que “não há sociedade ou atividade coletiva entre os animais e, embora, em certas espécies, diferentes indivíduos desempenhem funções diferenciadas na coletividade, os fatores biológicos são os determinantes das mesmas” (p. 67). Ainda de acordo com Leontiev, ela aponta que através do processo evolutivo do homem, de biológico à sociocultural, a atividade humana coletiva foi se transformando em cada vez mais complexa, bem como as necessidades cada vez mais sociais.

A atividade humana é uma atividade social, que, segundo Duarte (1993), é constituída por objetivações sociais, que são respostas às necessidades concretamente postas pela vida, e que precisam ser apropriadas e objetivadas por cada homem no decorrer do seu desenvolvimento pessoal.

Podemos dizer que através do surgimento da atividade os homens passaram a viver e pensar coletivamente, desenvolvendo funções para cada membro de modo que operassem organizadamente em prol da qualidade e proteção da vida em sociedade. O objetivo, portanto, seria o da manutenção e organização social, distribuindo tarefas promotoras do benefício coletivo:

Nas primeiras sociedades, mediante a divisão de tarefas, a atividade humana passou a ser composta de unidades menores e as ações dos participantes tornaram-se individuais. Esse fato faz com que os membros da atividade coletiva deixem de ter uma relação direta com o motivo da atividade, ou seja, do por que e para que agem. Desta forma, a relação com o motivo passa a ser mediatizada pelas atividades ou ações de outras pessoas, isto é, ela cria-se no seio de uma atividade humana coletiva, adquirindo significado e sentido apenas quando voltam a serem articuladas como unidades constitutivas da atividade como um todo (CANTARELLI, 2014, p. 81).

Cada atividade tem *significado* (social) e *sentido* (pessoal). Aquilo que é representado como função por toda a coletividade é chamado de “significado”, por exemplo, a atividade do

carteiro é entregar encomendas, cartas, cartões postais, contas, etc., aos seus destinatários, este é o seu significado. O carteiro pode se ver como um entregador de lembranças, como aquele que aproxima pessoas através das cartas e cartões postais; um facilitador da vida moderna quando entrega as contas a serem pagas, e este se torna o “sentido” da sua atividade.

Cantarelli (2014) coloca que na consciência individual os significados não são auto realizadores, eles precisam de um sentido pessoal para impulsionar a realização das ações e atividades, ou seja, é preciso que se crie uma necessidade para significar algo que se traduza como finalidade, objetivo a ser alcançado. O que ocorre através desse processo é a subjetivação do significado. “O sentido pessoal é, portanto, a *relação* do sujeito com os fenômenos conscientizados” (p. 98). Depois que os significados são subjetivados, voltam para a realidade do mundo sensorial do homem.

Voltando ao exemplo do carteiro, o que acontece é mais ou menos o seguinte: o significado social da sua atividade é entregar aquilo que é despachado pelos correios, entretanto isso só ocorrerá se tiver uma motivação para que os indivíduos se tornem carteiros e venham a exercer essa atividade prática. Tal motivação é o sentido pessoal, que pode ser, além dos que já foram citados, também o de trabalhar para receber um salário e poder pagar as contas, sendo essa a finalidade da sua atividade. O significado é externo e, ao ser apropriado internamente pelo indivíduo, ganha um sentido, que volta à realidade através das ações humanas passando a ser um fenômeno conscientizado, ou seja, há um impulso para que a atividade seja executada e este impulso é compreendido da maneira como a pessoa interpreta o mundo. Este mundo será interpretado a partir da interação do indivíduo com ele e das relações que vão sendo estabelecidas com os seus pares.

É por isso que podemos dizer que a atividade acontece através das dimensões externa e interna do indivíduo, sendo mediada e regulada pelo reflexo psíquico da realidade, que compreende os processos que dão e que formam os sentidos. As comunidades estruturantes das atividades teórica (interior) e prática (exterior) permitem que seus diferentes elementos de estrutura passem de uns para os outros, ou seja, a atividade teórica contém ações e operações exteriores, assim como a atividade prática contém ações e operações interiores (CANTARELLI, 2014).

Cantarelli (2014) destaca que a atividade humana tem intencionalidade, exige um reflexo consciente e é orientada por um objetivo até alcançar a sua finalidade. Asbahr (2011) aponta que, para Leontiev, os motivos, operações e ações formam a estrutura da atividade, já os significados sociais e os sentidos pessoais são constituintes da consciência.

Analisando a atividade, é possível conhecer o reflexo psíquico, que é a consciência. Estudando as formas de consciência social, é possível analisar a sociedade em seu cotidiano e os seus próprios modos de produção, bem como seu sistema de relações sociais. Já a partir do estudo do psiquismo individual é que se torna possível analisar a atividade dos indivíduos em determinadas condições sociais e circunstâncias concretas (LEONTIEV, 1983).

Para o marxismo, a consciência é uma forma qualitativamente específica do psiquismo. Ela possui vasta pré-história no processo de evolução do mundo animal, surgindo no homem pelo estabelecimento do trabalho e desenvolvimento das relações sociais. Ela é, portanto, um produto da sociedade (LEONTIEV, 1983).

A grande descoberta de Marx está na consciência como produto das relações sociais que as pessoas estabelecem umas com as outras e que interagem com o cérebro, órgãos sensitivos e de ações. Os processos vão se desencadeando de maneira que estas relações são substituídas por objetos em formas de imagens subjetivas na mente do homem na forma de consciência (LEONTIEV, 1983).

A teoria da consciência vem desde a escola sociológica francesa, representada por Durkheim e outros tantos. A ideia central nessa escola é a de que a consciência individual resulta da influência da consciência social do ser humano, que também influencia na socialização do psiquismo e no seu intelecto. O psiquismo humano intelectualizado e socializado é o que chamamos de consciência (LEONTIEV, 1983).

O homem tem sua consciência constituída por duas dimensões: social e individual. Além disso, ela se desenvolve a partir da maneira como o indivíduo faz a objetivação da realidade e apreende os significados sociais que vão adquirindo sentidos pessoais ao serem vinculados à sua vida, necessidades, sentimentos e motivos (MARTINS, 2001). A prática vital humana é a base do seu conhecimento, e, quando está em processo, vão surgindo as tarefas cognoscitivas, que constituem e elaboram os pensamentos e percepções humanas, contribuindo para a adequação e a veracidade dos conhecimentos (LEONTIEV, 1983).

Para Stout, nas palavras de Leontiev (1983), “la conciencia está exenta de cualidad porque ella misma es una cualidad, la cualidad de los fenómenos y procesos psíquicos; esta cualidad se expresa en su capacidad de presentación al sujeto” (p. 19). Segundo Leontiev, não é possível definir qualidade para a consciência, pois ela só pode ser ou não ser, além de ser algo extrapsicológico.

A consciência está baseada nas condições sociais e nas formas em que a atividade está condicionada à necessidade laboral. É uma atividade caracterizada pela sua materialização no produto e é, ela mesma, produto da atividade dos homens no mundo dos objetos, responsável

pela apropriação das riquezas espirituais acumuladas pela humanidade e media a comunicação entre os indivíduos. Isto dá lugar à objetivação das representações que são responsáveis pelos estímulos, além de dirigir e regular a atividade do sujeito. Na sua forma exteriorizada, essas representações passam a ser objeto de reflexo e, relacionando-se com as representações iniciais, acabam por se constituir em processo de tomada de consciência do indivíduo, que resulta na existência ideal (LEONTIEV, 1983).

Para a realização do processo de tomada de consciência, o objeto deve se apresentar ao homem como sendo um conteúdo psíquico impresso da atividade, ou seja, na sua característica ideal. Os atos de significação são para separar as ideias dos objetos, e a apropriação da linguagem pelos indivíduos é o mesmo que apropriar-se do significado por meio da interiorização (LEONTIEV, 1983).

Segundo Cantarelli (2014), de acordo com Leontiev, a essência desse processo está nas contradições da vida humana, expressa-se nas condições de uma sociedade de classes, nas lutas ideológicas e, de outra maneira, liga-se à “estreiteza da consciência social (p. 98)”, que se torna consciência de classe – já que é uma sociedade organizada assim. A autora ressalta que, conforme postula Leontiev, a consciência é um produto da sociedade, que se desenvolve com base no enredamento da produção material do homem, no grau de desenvolvimento das forças produtivas e na forma como acontecem as relações sociais.

É por meio da mediação da atividade que os homens se apropriam dos conhecimentos historicamente acumulados, da cultura, dos comportamentos humanos, etc. As ações do plano social passam para o plano do psiquismo, e a este processo chamamos de internalização, que forma as funções psicológicas superiores (ASBAHR, 2011):

O processo de internalização não consiste na simples passagem do mundo externo para o mundo interno, mas implica na transformação estrutural da relação do homem com o mundo, implica na constituição das funções psicológicas superiores, é o salto qualitativo que o psiquismo do homem dá em relação à psicologia do animal (p. 33).

Conforme Cantarelli (2014), a base para desenvolver ações mentais é se apropriar dos conhecimentos e também dos conceitos que foram elaborados pela humanidade. Este processo de apropriação é sempre ativo, pois

Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 1978¹², citado por CANTARELLI, 2014, p. 73).

¹² LEONTIEV, A. N. **O homem e a cultura**. In: Desenvolvimento do psiquismo (pp. 261-284). Portugal: Horizonte, 1978.

A doutrina marxista considera que, para a imagem tátil, visual e auditiva do objeto surgir na mente humana, é preciso que o homem estabeleça uma relação ativa com este objeto. Esta relação depende de dois fatores: educação e caráter completo da imagem, o que significa dizer que para explicar de modo científico como surgiu e quais são as particularidades da imagem subjetiva dos sentidos não é o suficiente estudá-la colocando de um lado o mecanismo e o funcionamento dos órgãos dos sentidos e do outro a natureza física das influências que são exercidas ante ao objeto. É importante destacar que se faz extremamente necessário adentrar a atividade exercida pelo sujeito na sua relação com o mundo objetual (LEONTIEV, 1983):

Lo mismo que la actividad práctica, la actividad del pensamiento responde a una u otras necesidades y estimulaciones; y correspondientemente, experimenta en sí la influencia reguladora de las emociones. Lo mismo que la actividad práctica, la actividad del pensamiento consta de acciones subordinadas a los objetivos conscientes (p. 35).

O pensamento do homem, de acordo com o autor russo, possui as seguintes características: é um produto do desenvolvimento sócio histórico, assim como a percepção; é também uma forma teórica e peculiar da atividade, quer dizer, um derivado da atividade prática; e não existe fora da sociedade e dos seus conhecimentos historicamente acumulados. Ocorre, entretanto, que, por causa das condições em que se desenvolveu a propriedade privada e os meios de produção, bem como a separação da sociedade em classes antagônicas, a atividade do pensamento separou-se do trabalho físico e se tornou independente da atividade prática – as duas passaram a ter origens e naturezas distintas. Porém, com a destruição da propriedade privada sobre os meios de produção e da divisão social em classes, a separação entre pensamento e atividade desaparecerá gradativamente.

Na sociedade classista, como destaca Asbahr (2011), é característica da propriedade privada dos meios de produção a separação entre o intelectual e o manual, fazendo com que o trabalho, grande responsável pelo processo de humanização do indivíduo, estando dividido, não mais seja uma “atividade mediadora que forma a essência do humano no homem e passa ser uma atividade que esvazia o ser do homem” (OLIVEIRA, 2006, citada por ASBAHR, 2011, p. 28).

O pensamento está entre a palavra e a ação, e, por meio da atividade social, é que o homem pode tomar consciência do quanto está distante do que deveria ser uma atividade coletiva, organizada de modo consciente e o que de fato conceitua a palavra sociedade, pois a realidade atual é a de uma humanização limitada e alienada (CANTARELLI, 2014).

Nós vivemos numa sociedade marcada pela diferença de classes. Nosso sistema econômico cria a ilusão de que todos têm o direito à mobilidade social sem, no entanto, garantir que sejam dadas as mesmas condições de acesso para que isso aconteça – além do acesso a essas condições, que também é difícil para quem faz parte das classes mais pobres. Quem faz parte da elite dominante pode transitar facilmente entre “os diferentes mundos”, já quem faz parte da massa dominada enfrenta dificuldades de acesso a uma educação, moradia, alimentação, de qualidade. Somos atravessados diariamente pelo capitalismo e o reproduzimos nas nossas ações cotidianas, na maneira como nos relacionamos com os objetos e também com os nossos pares. Tem mais valor quem compra mais e melhor, *ter* está acima do *ser*. Tudo o que produzimos, inclusive os serviços que ofertamos à sociedade, acaba se tornando mercadoria – até os direitos, que vimos anteriormente, deixam de ser universais e passam a ser mercadoria – por isso o que deveria ser oferecido igualmente a todos, na verdade se torna um produto e aqueles que garantem os melhores produtos são os que podem pagar mais por ele.

O trabalhador, nessa organização social, não se relaciona mais com aquilo que produz, porque está alheio ao processo de produção. Está com a sua consciência desintegrada e não compreende o seu papel no todo, no coletivo, pois só reconhece a sua parte do trabalho, não todo o processo, e o seu objetivo é ganhar um salário para conseguir sobreviver, ainda que com dificuldades e condições minimamente dignas, na sociedade que cobra o consumo, a competição, a valorização da mídia e dos valores pregados por ela. O trabalhador perdeu o contato entre o verdadeiro significado da atividade para a sociedade humana. Esta é a dimensão de atividade como particularidade da sociedade capitalista, e não como humanizadora.

A alienação, nas palavras de Asbahr (2011), “é constitutiva de um momento histórico criado pela organização capitalista do modo de produção, que pode ser superada” (p. 28). Para a autora, ela não é uma característica ontológica do ser humano, mas se torna importante a sua consideração na formação psíquica, porque este é um fenômeno que forma a atividade, a consciência e a personalidade do homem na nossa sociedade. Assim,

Tendo como fundamentação a análise de Marx acerca do trabalho alienado, Leontiev analisa como a alienação constituinte da sociedade capitalista tem impactos psicológicos para os sujeitos individuais. O sentido do trabalho para o trabalhador não é produzir os bens para a satisfação das necessidades humanas, mas sim ganhar um salário que possa garantir sua sobrevivência, mesmo que de forma insuficiente. Para o trabalhador, suas horas de trabalho não têm o sentido de tecer, fiar, minerar, construir, mas o de ganhar um salário que lhe permita comer, morar e dormir (ASBAHR, 2011, p. 92).

A expropriação econômica tem origem por meio do desenvolvimento da propriedade privada, que é o que conduz o ser humano à alienação ou, em outras palavras, à desintegração da consciência. A alienação é a inadequação do verdadeiro sentido da atividade e do seu produto, pois o homem compreende equivocadamente a sua significação objetiva. Esta desintegração da consciência só poderá ser destruída a partir do momento em que destruímos as relações estabelecidas pela propriedade privada, transcendendo a sociedade dividida em classes (LEONTIEV, 1983).

Divididos em classes econômicas antagônicas, em trabalhadores braçais e intelectuais, vamos constituindo uma consciência que se afasta cada vez mais do real sentido de sociedade e de atividade humanizadora, além de compreendermos equivocadamente a sua finalidade. A cultura do individualismo, que o capitalismo prega, vem diminuindo e/ou sucateando os espaços coletivos e os de apropriação do conhecimento, que poderiam desenvolver pensadores críticos, e não alienados sobre o modo como vivem e interagem com o mundo.

A preocupação com o coletivo torna-se menor, em detrimento da preocupação com a própria vaga no vestibular em que todos os colegas de sala são concorrentes; em relação ao novo cargo de chefia disponível no emprego; tornam-se invisíveis as populações em situação de rua, as crianças em conflito com a lei, os seres humanos que sofrem discriminação de gênero e de raça. Estamos sempre competindo uns com os outros, colocando os interesses individuais acima dos interesses sociais. Nas escolas, descartamos as disciplinas que nos ajudam a pensar sobre o cotidiano, a discutir o nosso papel enquanto cidadãos e preferimos fazer exercícios de maneira mecânica para reproduzi-los nas provas objetivando uma nota, e não o conhecimento. Isso é estar alienado.

Engels (1960) disse que o trabalho foi o responsável por criar o homem, agora podemos dizer que ele é também responsável por esvaziá-lo. Quantos psicólogos, entre outros profissionais, não estão realizando os seus trabalhos de modo mecânico, descompromissado com o social, desinformados do seu papel perante o coletivo? Quantas das políticas públicas existentes no nosso país não estão contribuindo para que estes profissionais desempenhem atividades alienadas e práticas alienantes? Para Souza (2010)

(...) uma das contribuições importantes da Psicologia Escolar, no momento histórico em que se encontra, reside em explicitar os sentidos e os significados das políticas públicas para aqueles que possuem o estatuto institucional de planejá-las, no âmbito do sistema educacional, e de implantá-las na vida diária escolar (p. 141).

A importância de analisar os significados e os sentidos também sobre o trabalho do psicólogo escolar se dá por meio da possibilidade de contribuir para uma prática que seja

emancipadora e ofereça elementos que transcendam os muros invisíveis impostos pela sociedade classista. Por meio da compreensão dos significados e dos sentidos atribuídos à atividade desses profissionais, talvez possamos colaborar para que os psicólogos, de hoje e futuros, estejam comprometidos com o coletivo, não sejam alienados sobre a importância do trabalho que exercem na e para a sociedade como um todo, para que conhecimento e prática sejam indissociáveis e não desintegrem a consciência. É preciso entender o que a sociedade espera da atividade do psicólogo e o que este profissional acredita ser o seu papel social para que sejam elaboradas dialeticamente soluções que abarquem essas duas dimensões.

Infelizmente, a nível nacional, os psicólogos são profissionais que ainda não fazem parte de equipes constituídas para discutir e elaborar as políticas públicas educacionais, assim como o conhecimento produzido pela Psicologia Escolar e Educacional também não é utilizado para a discussão e implantação das mesmas (SOUZA, 2010a). Há, entretanto, no estado de Rondônia, certo avanço neste quesito com a elaboração e implantação das Leis Complementares 420/2008 e 680/2012, que colocam explicitamente o psicólogo no quadro da Educação estadual. Houve uma busca para a participação dos profissionais da Psicologia na elaboração, tanto de uma quanto da outra lei, no que diz respeito à função e as atribuições do próprio cargo.

4 DESBRAVANDO O TERRITÓRIO

A Psicologia, enquanto ciência e profissão, é uma das áreas que mais tem discutido os próprios rumos, além de vir desenvolvendo vários estudos sobre si mesma. Tais estudos abrangem diferentes análises e temáticas, bem como surgem de naturezas diversas, e são produzidos por pesquisadores da área (YAMAMOTO; COSTA, 2010). Podemos afirmar que a regulamentação da profissão de psicólogo em nosso país, através da Lei Federal no 4.119, de 27 de agosto de 1962, foi um marco que deu início à produção de conhecimento realizada pelos próprios psicólogos a respeito da sua profissão (YAMAMOTO; AMORIM, 2010):

Assim é que o Boletim de Psicologia, periódico editado pela Sociedade de Psicologia de São Paulo, dedicou um número especial sobre a profissão recém regulamentada, resultado de um simpósio promovido pela Associação Brasileira de Psicólogos e pela própria Sociedade de Psicologia de São Paulo intitulado “A situação atual da Psicologia no Brasil”, realizado em julho de 1963, em Campinas, São Paulo (p. 17).

Yamamoto e Costa (2010) colocam que há preocupação com a profissão do psicólogo no Brasil e, em virtude dessa preocupação, iniciamos a empreitada de *desbravar o território* da Psicologia Escolar em nosso estado. Nosso intuito foi o de desenvolver uma pesquisa que pudesse ser “útil para todos aqueles que pensam a profissão de psicólogo (...) e se preocupam com seus rumos”, tendo a certeza de que “o conhecimento é uma condição essencial para essa tarefa” (p. 13).

De acordo com Yamamoto e Amorim (2010), é necessário o resgate e a sistematização de pesquisas sobre a profissão do psicólogo, em virtude de ser um modo de contar sobre a história recente da Psicologia, pois, para os autores, essa é uma maneira de poder manter a comunicação sobre os “achados científicos” (p. 56), que geram reflexões e, conseqüentemente, a avaliação da Psicologia sobre si mesma, garantindo o seu desenvolvimento enquanto ciência e profissão. Ainda segundo estes autores, é importante:

[...] possibilitar modos distintos de diálogo com os psicólogos que estão em campo, adotando padrões diversos de comunicação dos achados científicos e provocando mudanças no desenvolvimento da Psicologia, haja vista a interface possível entre academia e demais profissionais (p. 57).

No que concerne à atuação especialmente na área da Psicologia Escolar, Pereira (2010) – que a considera como a área onde se inclui todas as atividades realizadas em escolas, ou instituições que estejam ligadas a elas de algum modo, e que visam ao conhecimento psicológico com o intuito de promover um ensino eficiente –, ressalta que a presença do

psicólogo na escola – e aqui ampliamos o seu pensamento para o contexto da Educação –, seria de grande ajuda aos professores, pois, com a assessoria psicológica adequada, “estariam em condições de aprender a resolver, na própria sala de aula, grande número de problemas que, em outras circunstâncias, acabariam por se converter em casos clínicos” (p. 160). Ainda, de acordo com a autora, após ter constatado a escassez de psicólogos nas instituições escolares públicas, há uma limitação destes profissionais nos serviços prestados à comunidade, e isso ocorre também pelo fato deles mesmos limitarem o seu campo de atuação. Em suas palavras:

Dada a virtual inexistência de serviços clínicos públicos e gratuitos, nem mesmo a orientação clínica, predominante na Psicologia, pode ter ampla difusão e chegar a ser socialmente significativa, pois a clínica e o consultório particulares são economicamente seletivos, destinados a atender a uma escassa minoria, dotada de recursos (p. 161).

Pereira (2010) ainda destaca que o psicólogo acaba por transformar a sua atividade em supérflua, de luxo, transmitindo conteúdos ideológicos que sugerem uma Psicologia estranha às instituições sociais, voltada apenas ao desenvolvimento individual. A autora sugere, como elemento para romper com essa prática focada no trabalho individualista, “A abertura dos nossos cursos de formação de psicólogos para os problemas da nossa sociedade e, por consequência, do nosso homem”, o que “representaria uma tentativa de superar o problema dos estreitos limites de atuação que a Psicologia tem encontrado no Brasil” (p. 162).

Em pesquisa realizada por Mello (1975), seus dados e análise denunciam que há grande preferência por parte dos psicólogos pela área clínica e forte tendência por atender a quem mais tem dinheiro, não se interessando pela parcela social com menos recursos – o que nos remete ao já mencionado fato da psicologia ter se tornado uma profissão de luxo.

Batomé (2010) acrescenta a essa discussão que a concentração de renda gerada pelo capitalismo contribui para que essa tendência seja mantida, pois se houvesse um equilíbrio na distribuição de renda do país, poderia ser possível que os profissionais da Psicologia não se voltassem, em sua grande maioria, para a realização dos serviços mais caros – acessíveis a apenas uma pequena parcela da sociedade.

Analogamente falando, podemos comparar essa questão da desigual distribuição de renda refletindo na preferência dos psicólogos pelas áreas de atuação que cobram preços mais elevados pelos serviços prestados à população, com a opção de grande parte dos psicólogos em Rondônia por serem contratados como professores, e não como psicólogos da área escolar (TADA *et al*, 2014), pois, apesar do desvio de função – que fragiliza e muitas vezes inviabiliza o trabalho do profissional –, a possibilidade de uma renda mais elevada e como

meio de sobrevivência nessa sociedade dividida em classes, que valoriza o “ter” em detrimento do “ser”, fala mais alto. São, exatamente, situações como essas que geram a alienação do indivíduo perante sua função social.

Podemos dizer que estas situações tratam da desvalorização do trabalho do psicólogo. Batomé (2010) destaca que:

Os psicólogos são solicitados porque “há um problema que só um psicólogo pode resolver” ou porque “faz parte do serviço ter um psicólogo no quadro de funcionários”. Os psicólogos são considerados necessários quando há problemas sérios com as pessoas (“precisam de terapia”, “há problemas com os recursos humanos na empresa”, “há dificuldades de aprendizagem”) ou quando é “usual” ter o psicólogo realizando certas atividades (seleção de pessoal, psicodiagnóstico, treinamento de pessoal) (p. 181).

É preciso que a sociedade, e também a classe da Psicologia, entenda que a atuação dos psicólogos vai muito além de apenas dedicar-se a cura e/ou a remediação dos problemas. A prática psicológica também pode acontecer na direção da prevenção, como promoção de melhores condições para os comportamentos sociais. Faz-se necessário que tanto psicólogos quanto estudantes e professores de Psicologia estejam em comunicação com a investigação, com a pesquisa. É necessário analisar e propor soluções que estejam relacionadas com os problemas existentes, considerando a realidade do nosso país (BATOMÉ, 2010), também das nossas diferenças regionais e culturais.

Não lhes permite enxergar, por exemplo, que todos nós somos atravessados cotidianamente por diversos fatores que implicam no modo como pensamos, agimos e interagimos com o outro e também com o mundo.

Desse modo, torna-se importante para o psicólogo a compreensão holística, ou seja, integral, de totalidade, bem como o estabelecimento de uma relação dialética com o mundo circundante, com o objeto da sua atividade. O profissional da Psicologia deve entender que o conhecimento é também produzido através da experiência do homem nas relações que este estabelece com o outro em sociedade. Com isso, faz-se necessário chamar a atenção também para as leis, normas, diretrizes, resoluções, políticas públicas, etc., que estão imbrincadas em nosso cotidiano, regulamentando nossa conduta pessoal, assim como nossa atuação profissional e ética.

Para tanto, e para responder as questões norteadoras desta pesquisa, alcançando os objetivos propostos, faz-se necessário utilizarmos como referencial teórico o Materialismo Histórico Dialético, pois, além de ser uma abordagem que preserva a questão da subjetividade, também compreende os fenômenos através dos processos e da sua totalidade.

Nesse sentido, a pesquisa pode fornecer subsídios que contribuam para a atuação do psicólogo de forma mais comprometida com o social e com o trabalho coletivo, compreendendo o seu trabalho como essencialmente político e transformador. Ela é de cunho qualitativo, tendo o materialismo histórico dialético como referencial teórico, sendo este último, abordado nas seções teóricas deste trabalho através da Psicologia Histórico-Cultural e seus conceitos.

4.1 O LUGAR DA TEORIA: O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO NO MUNDO CAPITALISTA DA IDEOLOGIA LIBERAL

Na compreensão epistemológica do Materialismo Histórico Dialético, o mundo empírico é a representação da manifestação fenomênica da realidade que se define no exterior. Os fenômenos só podem ser compreendidos através dos seus processos e da sua totalidade, encontrando na dialética entre singularidade, particularidade e universalidade, o respaldo necessário para tal. Nenhum fenômeno pode se expressar apenas em uma ou outra característica, ou seja, apenas em sua singularidade ou em sua universalidade. Como opostos, eles se identificam e a tensão singular-universal é manifestada na forma particular do fenômeno (MARTINS, 2005).

Oliveira (2005)¹³, citada por Martins (2005), faz-nos atentar sobre a importância de caracterizar na esfera da investigação científica essa relação singular-particular-universal, afirmando que ela é requisito importante para compreender o objeto em suas múltiplas relações, superando falsas dicotomias que estão muito presentes nas ciências humanas como, por exemplo, a relação indivíduo-sociedade.

Em virtude disso consideramos que a construção do conhecimento concreto somente é possível por meio da análise dialética entre o singular e o universal, pois apenas dessa maneira a ênfase dada ao particular não significa abdicar da constituição de um saber em sua totalidade. Para Marx e Engels a produção material concebe todos os modos humanos de se relacionar, portanto o trabalho em sua categoria ontológica é indispensável para qualquer estudo que pretenda aderir ao Materialismo Histórico Dialético como referencial teórico-metodológico, pois ele garante uma compreensão da totalidade histórica (MARTINS, 2005).

A produção do homem é manifestação das suas próprias forças e também é exterior a ele, o que demonstra ser a sua natureza objetivada, contudo esse desenvolvimento tem sido

¹³ OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: Abrantes, A. e outros (org.). **Método Histórico Social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

interrompido devido à organização capitalista da sociedade, baseada na propriedade privada dos meios de produção. Acontece que a atividade do indivíduo e o seu produto final tornam-se independentes, e isso, como já abordado anteriormente, submete o produtor ao produto da sua atividade. Isto é o que chamamos de alienação e sob tais condições, como já foi mencionado anteriormente, o desenvolvimento do homem em sua plenitude não acontece. Isso só será possível mediante a transformação das condições alienantes, bem como das instituições de igual característica, sendo este o verdadeiro significado do materialismo histórico dialético (MARTINS, 2005).

Na ideologia liberal, baseada no pensamento de liberdade individual e igualdade de oportunidades, há um consenso de justiça social produzida pelo capitalismo e de desigualdades determinadas pela: 1) divisão da sociedade em classes; 2) distribuição desigual de aptidões e dons, que seriam qualidades, saberes, capacidades naturais do homem, ou seja, já nasceriam com ele e 3) responsabilidade individual de cada homem. Através desses três elementos pode-se explicar o motivo pelo qual os indivíduos ocupam diferentes lugares no âmbito da atividade, sendo estes divididos em dois grandes grupos de trabalho - manual e intelectual (CAMPOS, 2010):

Ora, esta ideologia, fundada na negação da responsabilidade do todo social pela desigualdade, demanda o aprofundamento da noção da desigualdade natural entre os indivíduos, assim como o surgimento de mecanismos de controle do comportamento e das reações das populações submetidas à sua lógica (p. 207).

Diferente disso, na ideologia e produção intelectual marxista, o conhecimento que se produz está a serviço de um projeto promotor do socialismo, buscando no Materialismo Histórico Dialético as bases para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa como forma também de ação política e ética. O materialismo marxista se direciona diretamente para a atividade produtora do homem e para as propriedades adquiridas historicamente. Ele é uma probabilidade para que possamos compreender a realidade como um produto do metabolismo criado pela atividade – complexa e em movimento – que o homem produz entre si próprio e a natureza (MARTINS, 2005).

Pensando a respeito da função da Psicologia nesta sociedade classista e de ideologia liberal, como então responder a seguinte questão levantada por Campos (2010): “E através de que tipo de operação poderá a Psicologia preencher a função que lhe é solicitada?” (p. 211). A autora prossegue dizendo que, como resposta para esta pergunta, podemos lembrar-nos da criança que vem sendo pensada pela Psicologia ao longo de todos esses anos, pois esta ciência não reconhece “a existência da criança particular, marcada pelas diferenças de classe desde o

meio familiar até o universo cultural e simbólico no qual deve aprender a buscar sua identidade” (p. 211).

A crença nas aptidões dotadas pela natureza esvazia o conteúdo social da desigualdade, tudo se resume ao fato de a natureza presentear os sujeitos de maneiras distintas. Nesse pensamento as desigualdades sociais não existem por meio das relações que o homem estabelece com o mundo que lhe cerca e que são impostas pelo lugar ao qual pertencem na estrutura da sociedade dividida em classes (CAMPOS, 2010).

No que concerne à epistemologia marxiana, termo assim colocado por Martins (2005), a prática social é fundamental para a construção do conhecimento. Sobre isso, Campos (2010) acrescenta que todo saber social, incluindo aqui o da Psicologia, é produzido na luta travada a nível ideológico, político e econômico das classes fundamentais.

Na epistemologia do Materialismo Histórico Dialético, não basta apenas estabelecer ligações superficiais entre os fenômenos, apenas verificar o modo como funcionam as coisas, mas sim ter sempre em mente que vivemos numa sociedade alienada e alienante, que precisa ser superada (MARTINS, 2005).

Portanto, o pensamento de Campos (2010) faz-se aqui necessário. De acordo com ele, no momento em que produzimos o conhecimento psicológico, ele não se trata de um saber de classe, pois só será assim denominado após ser apropriado. A apropriação desse conhecimento pelas classes dominantes acontece por meio da “malha” de instituições que constituem a “peneira” (p. 213). Essa peneira não permite que as informações que não interessem à elite dominante passem por ela, refere-se, desse modo, à “psicologia que denuncia a dominação” (p. 213).

É com essa Psicologia que devemos estar comprometidos, reconhecendo que o homem é um ser histórico, marcado pelas diferenças de classe do meio no qual ele está inserido e que, em virtude disso, nossa atividade deve ser desempenhada como um compromisso ético-político, em função da transformação social para amenizar as desigualdades impostas pelo capitalismo e pela ideologia predominante, que veta às minorias o acesso para melhores condições de vida. E contar com a pesquisa pautada na realidade e no homem concreto, em comunicação direta com os que materializam a atividade prática, compreendendo que através das experiências, do relacionamento com o outro e com o mundo também se produz conhecimento, e conhecimento que possa responder às necessidades reais e de situações que de fato acontecem.

4.2 POR ONDE ANDEI: OS LUGARES DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS PARA A SUA REALIZAÇÃO

A pesquisa foi realizada no município de Porto Velho/RO e para que ela fosse possível buscamos a autorização da Coordenadoria Regional de Educação – CRE (Apêndice A), com o compromisso de manter a confidencialidade sobre os dados coletados, como preconizado nos Documentos Internacionais e a Res. 196/202 do Ministério da Saúde (Apêndice B).

A CRE é um órgão da Secretaria de Educação – SEDUC, responsável pelo gerenciamento das escolas estaduais e dividido em dois âmbitos: administrativo e pedagógico, por isso nos reportamos a ela para solicitar que a pesquisa fosse autorizada. Além de ser responsável pela administração das escolas – onde se encontram, inclusive, alguns dos nossos entrevistados – é lá que está a maioria dos psicólogos, seja no chamado “Setor de Denúncia”, em que os profissionais são “acionados” para resolver demandas escolares, seja nos *Núcleos*, como o Núcleo de Apoio Psicodepagógico – NAPp ou Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS, entre outros.

No primeiro momento, apresentei o projeto de pesquisa para a responsável pela Coordenadoria, ao que ela me solicitou conversar primeiro com os psicólogos e, caso eles concordassem em participar da pesquisa, a autorização seria assinada. Então, fui ao Setor de Denúncia e lá ninguém se interessou, entretanto me recomendaram vários outros lugares onde eu poderia encontrar psicólogos trabalhando e que, talvez, concordassem em me conceder entrevista. Estive em outros espaços da CRE, onde funcionam os vários Núcleos para apoio pedagógico e também nas escolas; apresentei-lhes o meu projeto, expliquei cada etapa da pesquisa e, àqueles que se interessaram em colaborar, ofereci o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C).

Passada essa etapa, apresentei à coordenadora da CRE o total de cinco TCLE assinados, que são os nossos cinco psicólogos colaboradores e, então, a pesquisa foi autorizada. Depois disso e após o projeto ter sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, ao encontrá-los para a entrevista, outro TCLE foi entregue para cada um deles e novamente assinado. É preciso ressaltar que não há diferença textual entre eles. O primeiro foi assinado com o intuito de apenas mostrar à representante da CRE que havia interesse na pesquisa e, assim, ela pudesse ser autorizada.

Com relação aos técnicos, e lembrando que são também psicólogos, após a aprovação do CEP, contatei um via e-mail e outro via telefone para agendar um encontro onde eu

pudesse explicar o projeto para depois marcar a entrevista. Ambos, porém, concederam suas entrevistas no mesmo dia em que fui apresentar a pesquisa e assinaram o TCLE.

4.3 OS COLABORADORES

No total foram entrevistados sete psicólogos, sendo cinco mulheres e dois homens. Louise, Igor, Kelly, Jéssica e Luiza, nomes fictícios, são profissionais que atuam na Educação do Estado, e estão distribuídos em: escola de ensino especializado, escolas de ensino fundamental e médio e núcleos de apoio pedagógico da CRE/SEDUC. Luan é o técnico responsável pela elaboração da Lei Complementar 420/2008 e não mais trabalha na área da Educação. Eline é a técnica responsável pela elaboração da Lei Complementar 680/2012 e, apesar de trabalhar na SEDUC, não exerce a função de psicóloga escolar, possui um cargo de chefia. Na Tabela 1, apresentamos alguns dados sobre nossos colaboradores.

COLABORADOR (A)	FORMAÇÃO IES ¹⁴	LOCAL DE TRABALHO	TEMPO DE ATUAÇÃO
Louise (Psicóloga)	Federal	Escola Especializada	10 anos
Igor (Psicólogo)	Federal	CRE	11 anos
Kelly (Psicóloga)	Federal	Colégio “L”	22 anos
Jéssica (Psicóloga)	Federal	CRE	30 anos
Luiza (Psicóloga)	Particular	Colégio “B”	5 anos
Luan (Técnico)	Federal	Tribunal de Justiça	11 anos
Eline (Técnica)	Federal	Secretaria de Educação	20 anos

Tabela 1 – Caracterização dos colaboradores

Seis deles são formados em instituições federais, e uma, em instituição particular. Três deles se interessavam exclusivamente pela área Escolar durante a graduação; dois mesclavam seu interesse por Escolar com a Clínica; dois se interessavam exclusivamente pela Clínica. Atualmente, talvez por atuarem na área, cinco deles se interessam pela Escolar, porém três a tem como exclusividade. Uma divide seu interesse com a Psicopedagogia, e a outra com a Organizacional. Dos dois que faltam, um está atualmente na área da Psicologia Jurídica, e a outra, terminando o curso de Administração. Na Tabela 2, apresentamos a configuração aqui descrita.

¹⁴ Instituição de Ensino Superior.

COLABORADOR (A)	ÁREAS DE INTERESSE	
	GRADUAÇÃO	ATUAL
Louise (Psicóloga)	Escolar e Clínica	Escolar
Igor (Psicólogo)	Escolar e Clínica	Escolar
Kelly (Psicóloga)	Escolar	Escolar e Organizacional
Jéssica (Psicóloga)	Clínica	Escolar
Luiza (Psicóloga)	Escolar	Escolar e Psicopedagogia
Luan (Técnico)	Escolar	Jurídica
Eline (Técnica)	Clínica	Administração

Tabela 2 – Áreas de interesse

4.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Utilizamos a entrevista semiestruturada gravada em áudio, a análise documental e o diário de campo como instrumentos para a coleta dos dados.

4.4.1 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GRAVADA EM ÁUDIO

De acordo com Lüdke e André (2011), a entrevista é uma das técnicas de coletas de dados mais utilizadas nas ciências sociais, que permite captar imediatamente a informação que se deseja. Ela é bastante eficaz, pois admite esclarecimentos e adaptações acerca das informações concedidas. Existem várias modalidades e, dentre tantas, a escolhida para esta pesquisa foi a semiestruturada, porque “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (p.34).

As entrevistas foram gravadas em áudio, o que proporciona o registro de todas as expressões orais deixando o entrevistador mais à vontade para prestar atenção ao entrevistado e, posteriormente, ao ouvir a gravação poder tomar consciência de outras informações que eventualmente possa ter deixado passar no momento da entrevista.

Nesta pesquisa, os entrevistados foram divididos em dois perfis: o primeiro é o dos psicólogos (Apêndice D) que estão atuando na SEDUC, seja em algum setor da Secretaria,

seja em alguma instituição de ensino. Para estes colaboradores, a entrevista abordou questionamentos sobre atuação, compreensão das leis complementares e principais mudanças ocorridas na sua atividade após a implementação das mesmas. O segundo perfil é o dos técnicos (Apêndice E) responsáveis pela elaboração das leis complementares, sendo um colaborador para a 420/2008 e outro para a 680/2012. Os técnicos são também psicólogos, porém, além de não estarem mais atuando como psicólogos escolares, foram colocados neste perfil para que pudéssemos diferenciá-los dos que ainda realizam tal atividade e que colocam em prática as atribuições desenvolvidas por eles. As questões para a entrevista desses colaboradores abordaram sobre a compreensão que possuem com relação à articulação entre Psicologia e Educação, além do que eles entendem como sendo a atuação do psicólogo nessa área. Também foram questionados sobre qual a análise que fazem das duas leis complementares e quais as estratégias utilizadas por cada um para a elaboração daquela na qual ele próprio foi o responsável.

As entrevistas foram previamente agendadas via telefone e confirmadas no dia anterior. Todas elas foram individuais, realizadas nos locais de trabalho de cada um dos colaboradores, durando uma média de 28 minutos – sendo a mais longa de 62 minutos, com a psicóloga Louise, e a mais curta de 12 minutos, com a técnica Eline.

4.4.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

“Os documentos constituem uma fonte estável e rica” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p.39), e qualquer registro pode ser utilizado como fonte de informações (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000), incluindo:

Desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p.38).

Eles constituem uma fonte de evidências para fundamentar as declarações do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 2011) que, depois de um processo de muitas leituras dos documentos, passa a examiná-los na tentativa de detectar temas, categorias, para a realização da análise dos dados.

Dito isto, recorreremos às duas Leis Estaduais Complementares 420/2008 e 680/2012, analisando o que se refere às atribuições para o cargo de psicólogo na Secretaria de Educação e editais de concursos públicos.

4.4.3 DIÁRIO DE CAMPO

É um instrumento utilizado para o registro de diversas informações, com a finalidade de explicar detalhadamente o modo como aconteceram os fatos antes, durante e após o trabalho de campo. São informações escritas pelo próprio pesquisador, bem como suas opiniões, reflexões e observações, com o intuito de ajudar na compreensão dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nele está registrado todo o percurso que fiz na Secretaria de Educação para que a pesquisa fosse autorizada. Também estão registrados os contatos pessoais e telefônicos com os psicólogos para apresentá-los o projeto de pesquisa e marcar as entrevistas. Encontram-se gravadas, ainda, as minhas impressões sobre tudo aquilo o que aconteceu durante a coleta dos dados, bem como as avaliações gerais após cada encontro.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Conforme nos orientam Lüdke e André (2011), a partir do nosso referencial teórico, após analisar os dados coletados, o primeiro passo foi a construção de duas categorias descritivas para a primeira classificação dos dados, sendo necessárias muitas leituras do material até chegar à “impregnação” do seu conteúdo. São elas:

- 1) Os bastidores da elaboração das legislações estaduais;
- 2) Psicólogo ou Analista Educacional? A Psicologia em busca do lugar possível na Educação.

Em seguida, exploramos os dados buscando o material manifesto e latente nas mensagens implícitas, contraditórias e até mesmo silenciadas.

5 EXPLORANDO OS DADOS

O objetivo desta seção é refletir de modo mais profundo sobre a situação do psicólogo escolar na Educação pública do estado de Rondônia. Para tanto, confrontamos o material colhido por meio das entrevistas com os subsídios teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, levando em consideração o contexto histórico no qual nos encontramos, bem como as condições políticas responsáveis pela constituição da problemática da presente pesquisa.

Foram criadas as categorias: “Relações de poder”, que analisa como os técnicos, responsáveis pelas atribuições do cargo de psicólogo nas Leis Complementares 420/2008 e 680/2012, compreendem a relação entre Psicologia e Educação; e “Psicólogo ou Analista Educacional? A Psicologia em busca do lugar possível na Educação”, com o intuito de refletir sobre as opiniões emitidas pelos colaboradores psicólogos a respeito dessas Leis e o impacto causado por elas no cotidiano profissional de cada um deles.

5.1 OS BASTIDORES DA ELABORAÇÃO DAS LEGISLAÇÕES ESTADUAIS

A visão de homem, mundo e sociedade, daqueles que se tornam responsáveis pela **elaboração de uma lei**, reflete diretamente em nós e na maneira como nos relacionamos uns com os outros a partir do momento que **a materializamos** em nosso cotidiano executando-a e transformando-a, assim, em prática política (SOUZA, 2010a).

Portanto, para que possamos compreender e analisar as Leis Complementares 420/2008 e 680/2012, torna-se importante discutir por **quem** foram pensadas, quais foram as suas formações, quais são as suas concepções teóricas e de atuação do psicólogo no âmbito educacional que contribuíram para os processos de construção de cada uma das Leis, culminando em suas promulgações.

Nesta categoria serão traçados os perfis dos técnicos responsáveis pela elaboração de cada uma dessas Leis, no que elas se referem à atuação do psicólogo, e qual é o entendimento destes profissionais sobre a relação entre Psicologia e Educação.

5.1.1 LEI COMPLEMENTAR 420/2008

Luan é o técnico responsável por encabeçar a elaboração da definição e das atribuições inerentes ao cargo de *psicólogo educacional*, que é um dos cargos que oferecem *suporte pedagógico direto às atividades de docência*, na Lei Complementar 420/2008, que dispõe sobre o Plano de Carreira, cargos Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia, e dá outras providências, que em seu artigo II define como:

II – Profissionais da Educação Básica: conjunto de professores que exercem atividades de docência ou de suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, de assessoramento pedagógico, de direção e vice-direção escolar, **de psicologia educacional**¹⁵ e de profissionais que exerçam atividades técnicas administrativas e educacionais na Rede Pública Estadual de Ensino [...].

Sobre suas experiências acadêmicas, ele conta que fez toda a sua graduação voltada para a área escolar, sendo seu estágio curricular em Psicologia do Portador de Necessidades Especiais realizado em uma instituição especializada, atendendo às crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Atualmente, possui mestrado em Educação e em seu currículo há pesquisas e publicações na área educacional:

*O meu mestrado em Educação é em Políticas Públicas de Educação Inclusiva, então eu fiz toda uma construção, antes da própria formação, para trabalhar na área de **Educação Especial**¹⁶. [...] Eu construí toda a minha área sabendo onde eu ia atuar.*

Sabemos que a atuação de Luan no estágio foi por meio de uma atuação crítica, buscando interagir com o aluno concreto, e não com a deficiência, identificando as potencialidades do aluno a fim de promover a sua aprendizagem e desenvolvimento. O que queremos pontuar é que a área da educação especial, historicamente foi, e ainda é, uma área em que a atuação do psicólogo se faz necessária. Mas muitos psicólogos, como analisado por Tada (2009), atuam pelo viés clínico aplicando testes de inteligência como o WISC (Escala de Inteligência Wechsler para Crianças), a Escala de Maturidade Mental Colúmbia, ou o Raven para Crianças, a fim de avaliarem o quociente de inteligência desse aluno. Para a autora,

É preciso que este profissional da Educação busque um novo olhar a respeito do aluno com deficiência para que possa identificar suas potencialidades. Para isso, se faz necessário conhecer a instituição escolar como um todo, buscando ações coletivas para que o aluno com deficiência possa de fato se apropriar do saber escolar, e estar incluso em sua escola sem sofrer discriminações (p. 67 e 68).

Com relação às suas experiências profissionais, disse que, no período em que trabalhou na SEDUC, acompanhou alunos com deficiência visual e com surdez. Hoje em dia,

¹⁵ Destaque nosso.

¹⁶ Destaque nosso.

apesar de atuar na área jurídica como psicólogo, traz a experiência obtida na Educação quando auxilia, em audiências judiciais, como intérprete de pessoas com surdez.

Sua entrada na Educação foi através do concurso realizado no ano de 2001, que ofertou 52 vagas para psicólogo, ainda sob a Lei Complementar 250, como exposto durante a segunda seção. Vimos que àquela época ainda não havia o cargo para este profissional no quadro do magistério de Rondônia:

Fizeram um concurso para psicólogo da Educação, sem que existisse o cargo de psicólogo na Educação. Não existia o cargo de psicólogo, então nós iniciamos o trabalho como psicólogos ganhando, na época, R\$450,00, que era mais ou menos o salário do zelador de escola (Luan).

Não desvalorizando o profissional responsável por fazer a limpeza da escola, questionamos o motivo pelo qual o Governo do Estado de Rondônia remunerava tão baixo o psicólogo em 2001 para trabalhar 40 horas nas escolas. Acreditamos que uma possível “explicação” seja pelo o fato de o profissional psicólogo não constar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, embora essa nossa tentativa de compreensão não nos seja satisfatória. O que estaria por trás dessa desvalorização? Seria pelo fato de o cargo não existir como informou Luan?

Como o cargo não existia no quadro de profissionais da Educação, os psicólogos de todo o Estado, que passaram neste concurso, organizaram-se e entraram com um processo administrativo contra o governo para que fossem devidamente regularizados no quadro de funcionários. Sofreram, inclusive, ameaças de exoneração pela Procuradoria-Geral do Estado, caso entrassem com uma ação judicial, pois todos estavam em estágio probatório:

*Porque não existia um cargo de psicólogo na SEDUC, então a gente teve que entrar com um processo administrativo para poder enquadrar a gente e aí foram **três anos de tramitação administrativa**¹⁷ (Luan).*

Luan destaca que, durante esse período, muitos psicólogos pediram demissão, não só por causa dos conflitos causados pela inexistência do cargo, mas, também, em virtude do baixo salário.

Aqui precisamos fazer uma pequena digressão para ressaltar que, de todos os colaboradores da pesquisa, Luan foi o único que relatou a respeito desse episódio. A partir disso, podemos pensar que as psicólogas com mais tempo de atuação na Educação, Jéssica (30 anos) e Kelly (22 anos), entraram muito antes do ano de 2001 e possuem o contrato como professoras. A técnica Eline (20 anos) não menciona estes fatos, apesar de já ter sido

¹⁷ Destaque nosso.

psicóloga na Educação Estadual e ter pedido demissão à época. Igor (11 anos) e Louise (10 anos) ingressaram depois. O primeiro em 2003, com contrato de professor, e a segunda, em 2004, com contrato de psicóloga, pois ela fez o concurso de 2003, com oferta de 225 vagas para o cargo de psicólogo. É importante destacar que seu contrato não é de *psicóloga educacional*, porque essa nomenclatura só surgiu a partir da Lei Complementar 420 em 2008, sendo esse também o ano em que o psicólogo passou a fazer parte do quadro de funcionários da Educação Estadual, dispondo de um plano de carreira. E Luiza (cinco anos) atua há menos tempo como psicóloga na Educação, antes ela era professora de Biologia, sua primeira formação.

Voltando para a tramitação do processo, Luan avulta que após três anos, os psicólogos da SEDUC que estavam sem cargo definido foram enquadrados na Lei do psicólogo da Saúde, ou seja, eles passaram a exercer a função de psicólogos dentro da Secretaria de Educação, mas estavam ligados à Secretaria de Saúde – SESAU. Era como se fossem psicólogos da Saúde cedidos para a Educação.

Com essa “transposição” para a Saúde, o salário desses profissionais aumentou devido às gratificações que tinham os servidores dessa área, contando inclusive com o *adicional de insalubridade*, porém eles não tiveram direito aos retroativos, recebendo os valores a partir da data de ligação com a SESAU:

Eles fizeram um arranjo para poder alocar a gente, para a gente poder, a partir daí, receber esse salário, mas eles não pagaram o retroativo, porque falaram que valia a partir dali. [...] dez psicólogos, na época, entraram com ação judicial, eu incluído nesses dez psicólogos. Entramos com uma ação judicial que tramitou mais dois anos na justiça [...] aí o Tribunal de Justiça, a Corte do Tribunal de Justiça, reconheceu o direito, o Estado recorreu; reconheceu o direito e aí não cabia mais recurso e o Estado teve que nos pagar (Luan).

Cada um desses dez psicólogos teria que receber em torno de R\$30.000,00 (trinta mil reais) relativos à equiparação salarial com o psicólogo da Saúde, porém isso seria feito na forma de precatório, o que quer dizer que somente receberiam esse valor depois de muito tempo. Além disso, o Estado entrou em negociação com esse grupo para que eles abrissem mão de receber o valor integral, então eles assinaram um termo abdicando do direito de receber integral para ganharem o aproximado à R\$15.000,00 (quinze mil reais), ou seja, metade do que deveriam receber inicialmente:

Na época estava sendo pago o precatório de 1997 e a gente estava em 2007, então tinha dez anos para trás que ainda estavam sendo pagos precatórios, até chegar a nossa vez, ia correr mais dez anos para frente para a gente receber esse valor, [...] mas a gente, muita gente precisava desse dinheiro (Luan).

É preciso destacar que todas essas situações demonstram a desvalorização do profissional da Psicologia no âmbito educacional em nosso Estado. É alarmante que os psicólogos tenham começado a participar da educação rondoniense já nos anos 1970/1980, época de transição de Território para Estado, e no ano de 2001 ainda não tivessem, efetivamente, um cargo que os colocasse no quadro estadual de funcionários – o que os oportunizaria um plano de carreira. Além disso, também havia a questão do salário, inferior, inclusive, ao dos profissionais de Psicologia que trabalhavam na Saúde – área essa em que o Estado já havia avançado e instituído um cargo para o psicólogo.

Enquadrá-los como servidores da SESAU, ao invés de criar o cargo de psicólogo na SEDUC, também ressalta essa desvalorização para com os psicólogos da área escolar. Campos e Jucá (2003) falam da migração para o interior da escola do modelo clínico de atuação e do seu instrumental. Utilizando esse pensamento, podemos dizer que o Estado estava migrando para o interior da Educação profissionais enquadrados numa área, sabidamente, de predominância clínica e de padrão médico de atuação. Talvez isso explique o entendimento da gestão pública sobre o que seria considerado o verdadeiro lugar do psicólogo. Tais elementos podem nos auxiliar a compreender a dificuldade dos próprios profissionais em constituir a identidade de **psicólogo escolar** em nosso Estado.

Quando questionado se estavam em desvio de função, por causa desse enquadre em outra área, Luan responde que não. Coloca que estavam:

*Como psicólogos **para**¹⁸ a Educação, embora o nosso concurso fosse da Educação, embora a gente recebesse da Educação. É só uma questão legal, a fim de justificar a nossa atuação ali (Luan).*

Souza, Yamamoto e Galafassi (2014) ressaltam que a variedade de formas de contratação vinculadas à Secretaria de Educação, além de contratos temporários e em desvio de função, fragiliza as condições de trabalho deste profissional e de identidade da categoria, o que pode contribuir para uma prática alienada, em virtude de que o indivíduo não consegue ver o seu trabalho tal como ele é de verdade, com todas as suas ações e operações, pois ele se torna apenas um meio de sobreviver na sociedade de classes na qual estamos inseridos. Leontiev (1983) destaca que as horas de labor se transformam na maneira como o trabalhador pode obter um salário ao final do mês, que possa satisfazer as necessidades econômicas exigidas socialmente. Ele está alheio ao produto final da atividade que exerce, desconhece o seu verdadeiro significado e importância para o coletivo, pois as questões individuais são emergentes. Desenvolver uma atividade mecânica, descomprometida com o social, está muito

¹⁸ Destaque nosso.

aquém da necessidade de comer, morar, vestir, pagar as dívidas. O objetivo de se livrar do sofrimento e obter a satisfação se torna um dos principais motivos para a efetivação do trabalho, não importando muito se há plano de carreira, estabilidade financeira em longo prazo, qualquer contrato convém e colabora na manutenção da alienação.

Em decorrência dessas situações, alguns psicólogos, além dos que pediram exoneração – como já relatado – fizeram outros concursos ou pediram remoção para a Saúde, como discutido por Tada, Sápia e Lima (2010) e Tada *et al* (2014), com isso houve uma diáspora para essa área que ficou bastante evidente no meio da Psicologia durante esse período. Foram poucos os psicólogos que permaneceram na Secretaria de Educação do Estado de Rondônia.

É provável que todos esses conflitos travados por aquele grupo de psicólogos tenham favorecido a criação do cargo de **psicólogo educacional** na Lei Complementar 420/2008 e sua efetivação a partir disso no quadro de funcionários da Educação Estadual. Podemos dizer que essa Lei veio para suprir algumas necessidades já explicitadas pela categoria e contou com experiência e leitura de profissionais mais embasados na área Escolar – também mais próximos de uma visão crítica da Psicologia:

A gente conversava muito sobre o que era. Existiam alguns movimentos de grupo que faziam leituras sobre a Psicologia Escolar e a Psicologia Educacional, a Iracema¹⁹ coordenou alguns grupos desses de discussão, é, eu lembro, na época eu não cheguei a participar, teve uma pós-graduação em Psicologia Escolar, é, pela UNIR, que aí alguns psicólogos foram fazer, eu não fiz, mas alguns psicólogos foram fazer essa pós-graduação e isso ajudou a construir, de alguma forma, a identidade do psicólogo escolar (Luan).

Não sabemos que leituras foram feitas, mas Luan reporta a uma concepção mais crítica e, considerando o curso de pós-graduação por ele citado, que foi um curso de especialização com 560 horas (TADA, SÁPIA, LIMA, 2009; TADA *et al*, 2014) com fundamentação teórica de textos escritos por Bock (2002), Guzzo (2005), Meira (2000; 2003), Patto (1996; 2005; 2007), entre outros, que fazem uma análise dialética entre os aspectos psicológicos e pedagógicos que existem no âmbito da Educação, podemos analisar que houve leitura e discussão de autores da Psicologia Escolar Crítica, com dimensão política das teorias e práticas que envolvem a profissão do psicólogo, considerando a *condição* e não a *natureza* humana dos indivíduos. O homem passa a ser visto como um ser que se constitui através das características e necessidades de seu tempo, da sua cultura e da sociedade em que vive, sendo influenciado por diversos fatores que contribuem na construção da sua humanidade. Um homem em movimento, transformando e sendo transformado pelas suas ações no mundo circundante.

¹⁹ Referindo-se à Professora Doutora Iracema Neno Cecilio Tada.

Percebe-se que nessa Lei começa a existir outro olhar sobre a escola e sobre as relações que se constituem no seu espaço. Aqui a Psicologia Escolar em Rondônia já se permite enxergar os elementos históricos, culturais e sociais que a atravessam, inclusive as políticas públicas, tais como a própria Lei Complementar 420, que modificou totalmente a maneira como os psicólogos se relacionavam com a escola e executavam o seu trabalho nesse ambiente, no entanto ainda encontramos resquícios de um pensamento mais voltado para o Psicodiagnóstico, com base em testes de inteligência, de coordenação viso motora, de personalidade, que desconsideram, ou ficam em segundo plano, questões pedagógicas e de funcionamento escolar promotoras de queixas escolares, como presente no artigo 7º., parágrafo IX, sobre as atividades específicas do psicólogo educacional e destacado por Tada, Sápia e Lima (2009, p. 335):

Supervisionar e acompanhar a execução dos programas de **reeducação** psicopedagógica, utilizando os conhecimentos sobre psicologia da personalidade e do psicodiagnóstico, para promoção e **ajustamento** do indivíduo.

São teoria e prática que ainda se apoiam, de certo modo, nas dificuldades de aprendizagem e não nas possibilidades do aluno, no seu enquadramento talvez, no modelo do aluno ideal (TANAMACHI; MEIRA, 2003; SOUZA, 2010b; TADA; SÁPIA; LIMA, 2010).

Por exemplo, na opinião do técnico Luan a atuação do psicólogo escolar deve ser tanto psicodiagnóstica quanto de intervenção e crítica ao sistema educacional:

[...] existem duas grandes linhas. Eu não vou nem para uma linha, exclusivamente, nem para outra linha, exclusivamente, eu penso que é importante encontrar um caminho do meio. Eu penso que é importante a medicação, mas eu penso que ela não pode ser pensada sozinha, e eu não falo só como psicólogo escolar que fui, mas eu falo como pai de um aluno com dislexia. [...] Então, é importante que o meu filho use Ritalina, mas é importante que a escola se adeque às necessidades que são impostas em virtude da dislexia.

De acordo com ele, as discussões que vem sendo realizadas na área são para apontar um único caminho, o que considera infrutífero, porque é necessário para a Educação o diálogo entre o que chamou de duas grandes linhas: 1) Psicodiagnóstico e 2) Intervenção crítica. “A Psicologia Histórico-Crítica²⁰” é aqui considerada importante, pois “a escola precisa ser o tempo todo pensada e repensada”, contudo “só pensar isso é chover no molhado”.

O pensamento desse técnico pode explicar o motivo de constar na Lei elementos que misturam práticas mais relacionadas aos primeiros momentos da Psicologia Escolar no Brasil, como discutido por Patto (1996), Guzzo (1996), com subsídios que resgatam a importância do

²⁰ Palavras do colaborador.

saber psicológico para embasar como seria traçada a ação do psicólogo envolvendo uma prática intencional, em parceria com os demais atores escolares.

Ele acredita que após o psicodiagnóstico, ações devem ser realizadas em prol do funcionamento escolar, sendo o maior interesse o aprendizado do aluno. É necessário que haja uma equipe coesa e afinada para o trabalho em equipe multidisciplinar, como proposto nas Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica (CFP, 2010) e por autores como, Souza (2010), Tada et al (2014). Mas Luan analisa que muitas vezes o trabalho com a equipe não acontece, porque os papéis dentro do ambiente escolar se confundem. Também ocorre do psicólogo se subordinar à orientação e à supervisão só agindo quando um ou outro solicita a sua atuação:

Psicólogo ainda não entendeu que ele não está subordinado ao supervisor e tem psicólogo que está atuando só quando o supervisor permite que ele atue ou quando o orientador permite que ele atue. O psicólogo não vai entrar quando o orientador não resolve, não é isso (Luan).

[...] eu trabalhava numa escolinha no interior. A escola só tinha o diretor, a secretária, os professores, a merendeira e não havia ainda, por exemplo, o coordenador pedagógico, [...] e aí dentro daquele espaço da escola eu procurei colaborar naquilo, [...] então a função de orientação junto aos professores, acabei me envolvendo com isso, com essa demanda [...]. Ela não foi estritamente a função do psicólogo, mas algumas coisas que eu havia compreendido sobre a Psicologia, eu procurava colocar em prática junto aos professores: na questão sobre aprendizagem, na vivência do aluno, então isso foi uma parte (Jéssica).

[...] muitos pais vem direto comigo, entendeu? Já vem direto comigo, então, às vezes, eu peço: “Passa lá com a orientadora primeiro” (Luiza).

O que explica essa situação? Quais os motivos para que isso aconteça? Na opinião de Luan, isso ocorre por causa da dificuldade por parte dos psicólogos em pensar a escola e agir no seu espaço, faz-se somente uma coisa ou outra – o que pode ser explicado a partir da desintegração da consciência, como já colocado previamente, que ocorre devido à configuração social a qual estamos acostumados. O profissional não consegue compreender o seu papel de um modo geral, entende apenas uma parte do trabalho e não o processo completo (ASBAHR, 2011).

Para a discussão, planejamento e elaboração da Lei, alguns órgãos relacionados à Educação foram convidados. Entre esses órgãos estava o SINTERO, que é o Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia. Os psicólogos, sabendo disso e entendendo que também eram *trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia*, **se convidaram** para essa ação, com o objetivo de colaborar com o texto no que se referia às atribuições da sua própria profissão. Ressaltamos mais uma vez que, de acordo com a

LDB/1996 (BRASIL, 1996), os psicólogos não figuram entre os profissionais dessa área. Talvez por isso não tenham sido inicialmente convidados e precisaram provocar a sua participação na construção da Lei.

Souza (2010) destaca que uma das mais importantes contribuições da Psicologia para o momento histórico em que se encontra é poder tornar explícito os sentidos e os significados das políticas públicas para aqueles que as planejam no âmbito da Educação e implantam-nas no cotidiano das escolas. A autora também defende a importância de pesquisá-las e estudá-las, de haver uma participação maior dos psicólogos nesse universo, pois, somente assim, será possível compreender o cotidiano das escolas, já que é no espaço escolar que as políticas educacionais de fato acontecem, tornam-se práticas. Portanto, a participação dos psicólogos durante as discussões, não somente voltadas para a própria profissão, mas para o sistema educacional como um todo, foi de grande avanço em Rondônia. É nesse caminho que os psicólogos podem compreender o que a escola está solicitando do seu trabalho e o que, de fato, deve e pode ser realizado.

E sobre o trabalho do psicólogo no espaço escolar e no âmbito educacional, foi colocado em discussão um importante questionamento relacionado aos títulos de *psicólogo escolar* e *psicólogo educacional*:

A gente questionou já dessa época o título de psicólogo escolar e o título de psicólogo educacional, porque eles não tinham a compreensão sobre o que era psicólogo escolar e o que era psicólogo educacional, e existiam diferenças pontuais. Quando eles falavam “psicólogo escolar” restringia a atuação, que é o psicólogo que atua, especificamente, na escola. E aí a gente brigava para que fosse incluído “psicólogo escolar/educacional”, que é o psicólogo que trabalha na construção de currículo, que é o psicólogo que trabalha no treinamento de professores, na atuação de construção coletiva junto com outros profissionais. A gente conseguiu que isso fosse efetivado depois, para gente poder atuar de maneira mais ampla, que não só era atuação do psicólogo na escola, para identificar dificuldades de aprendizagem, era muito mais que isso. E aí a gente conseguiu efetivar isso, conseguiu manter isso graças a mim, particularmente. Poucos psicólogos foram na época. Fui eu e o Bernardo²¹, o Bernardo era coordenador do Conselho de Psicologia e aí a gente foi junto e brigava por essa nomenclatura, que parece que não é muita coisa, mas era muito importante para níveis de atuação (Luan).

Segundo o nosso colaborador, a nomenclatura ajudaria no processo de construção de identidade do psicólogo que desenvolvia a sua atividade na Educação estadual, tratava-se de um elemento importante para que outros atores também compreendessem o que pode fazer um psicólogo na escola e na Educação.

Certas nomenclaturas demonstram a visão de mundo, homem e sociedade, bem como de Educação e de escola daqueles que as utilizam. Elas influenciam diretamente na prática

²¹ Nome fictício.

que se faz de acordo com o foco de olhar a interface entre Educação e Psicologia (BARBOSA, 2011). Pensando nisso e na maneira como Luan conceitua cada nomenclatura, ao constar apenas o título de psicólogo **educacional** e não **escolar/educacional**, já nos dá indícios de que a visão da Lei Complementar sobre a atuação do psicólogo está muito mais associada ao trabalho executado nas Representações de Ensino – como de fato foi posto e os psicólogos tiveram que deixar as escolas onde atuavam – relacionando-se com os demais atores escolares de uma maneira muito mais vertical que horizontal, trabalhando com construção de currículo e treinamento de professores.

É evidente que houve uma preocupação em expandir a atividade dos psicólogos para além daquilo já vinha sendo realizado, que era apenas dentro do espaço escolar e, na grande maioria das vezes, atuando somente com problemas de aprendizagem. O que se pretendia era uma atuação mais coletiva, de construção de currículos, projetos, até mesmo de mais participação na SEDUC, porém esse foi um dos pontos mais comentados nesta lei. Ao retirar os psicólogos das escolas, como já mencionado na segunda seção dessa dissertação, e colocá-los nas antigas Representações de Ensino (REN's), hoje chamadas de Coordenadorias Regionais de Educação (CRE'S), os psicólogos se viram com uma imensa sobrecarga de trabalho, pois entenderam que teriam que realizar as mesmas atividades que já realizavam, só que agora, em todas as escolas da rede estadual e, além disso, acumulariam os serviços da REN. É claro que eles se revoltaram contra essa determinação. Retomaremos essa análise na próxima categoria.

O técnico Luan acredita que o profissional da Psicologia enfrenta muitas dificuldades estando institucionalizado em uma escola, pois ele é o responsável por “*mexer*” com a estrutura, no sentido de apontar o que está errado, daquele ambiente e ao fazê-lo, passa a ser boicotado pela equipe e não consegue efetivar um bom trabalho:

Como que você traz para dentro da sua casa alguém que vai dizer o que a sua casa precisa, o que você precisa mudar na sua casa? O psicólogo escolar faz exatamente isso com a direção, ele faz isso com a equipe, ele fala para equipe que ela precisa fazer diferente. Que equipe que vai aceitar esse tipo de crítica? (Luan).

É possível que Luan esteja com dificuldade em compreender o psicólogo como membro da equipe técnica da escola e como membro de um grupo que trabalha mediando estratégias coletivas para mudar o que está posto. Nessa fala, coloca os psicólogos num patamar acima dos demais funcionários, dando a entender que o profissional da REN seria aquele que dita o que tem que ser feito e deve ser acatado pelos demais da equipe – o que

seria facilitado por não estar no contexto escolar, não precisando conviver com esses outros profissionais.

Pasqualini, Souza e Lima (2013) destacam que é preciso compreender quais são as demandas sociais que reivindicam e sustentam a presença dos psicólogos na Educação. Dito isto, podemos pensar que eles devem estar atentos para o que se espera da sua prática para não atuar de modo simplista e favorecendo o discurso do opressor.

Meira (2000) defende que o melhor lugar para o psicólogo estar, é o lugar que lhe é possível e deve colocar-se dentro da Educação assumindo um compromisso de teoria e prática com as questões escolares, em outras palavras e trazendo para a nossa realidade, estando nas escolas ou na REN o psicólogo deveria estar preocupado, em primeiro lugar, com o seu compromisso com as questões escolares, buscando através do seu aporte teórico realizar uma prática com intenção para a transformação.

É preciso lembrar que, infelizmente, a LDB não inclui o psicólogo como profissional da Educação – o que pode explicar o motivo de ele não ter feito parte do quadro de funcionários da Educação Estadual de Rondônia até 2008, bem como não ter sido convidado para participar das discussões acerca da elaboração da Lei Complementar – contudo está em tramitação um projeto de lei no Senado Federal, PL nº 3.688, de 2000, de autoria do senador José Sarney, que “Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica”. O projeto tem o objetivo de contar com os serviços de Psicologia e de Assistência Social para atender às necessidades das políticas de Educação. Tais serviços deverão ser desenvolvidos por meio de equipes multiprofissionais, com o intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e com a participação da comunidade escolar. A equipe multiprofissional mediará as relações sociais e institucionais e trabalhará considerando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das redes públicas de Educação Básica e das suas escolas. Atenderá às necessidades específicas de desenvolvimento por parte do educando, até mesmo em parceria com os profissionais do Sistema Único de Saúde – o SUS – quando necessário.

Em comum com a Lei Complementar 420/2008, esse Projeto de Lei traz consigo um progresso e um retrocesso. Ao passo que legitima a nível federal o profissional da Psicologia dentro da escola, assim como o da Assistência Social, solicitando dele um trabalho multidisciplinar, para o coletivo, envolvendo todos os atores escolares e considerando as questões das políticas públicas em Educação, além do PPP das instituições de ensino – o que é de grande importância, de acordo com Souza (2010a; 2010b) – ao ligá-lo a uma possível necessidade de trabalho em parceria com profissionais do SUS, dá a entender que o que se

espera dos psicólogos na Educação é que também execute um trabalho relacionado à Saúde, ao campo biológico. Percebe-se que nesse Projeto se busca inovação no fazer psicológico, mas mantendo práticas já velhas conhecidas no interior das nossas escolas.

Asbahr (2011) aponta que é necessário levar em consideração que dentro das escolas existem seres humanos concretos, reais, sendo constituídos pelas influências sociais e culturais, portanto não se encaixarão em moldes pré-definidos pela Psicologia, que deve aprender a planejar as suas ações a partir da demanda apresentada. É importante parar de seccionar o homem em mente e corpo, sair desse campo biológico de estudos para investigar as características que são especificamente humanas, as funções psicológicas superiores, pois são funções mediatizadas e produzidas na relação histórica entre o homem e a cultura.

A seguinte fala de Luan transmite esse pensamento de secção do homem, tratando-o como um ser ideal, abstrato, que não consegue criar um diálogo entre atividade prática e o seu aprendizado a partir disso:

[...] a grande parte dos psicólogos, talvez eu cometa um grande pecado no que eu vou falar, mas talvez a grande parte dos psicólogos ainda não saiba o que é a Psicologia Escolar. Ainda não conseguiu construir essa identidade e não é por uma falta de vontade de fazer, é porque a escola é um universo muito grande, é muito imenso e são muitas emergências (Luan).

Ele está pensando assim como o velho materialismo, que separava o conhecimento da atividade prática, entretanto, ao introduzir a dialética marxista na ciência psicológica, Vigotski, de acordo com Leontiev (1983), mostrou que é impossível dissociar uma coisa da outra, porque atividade e conhecimento estão intimamente ligados, imbrincados no processo de humanização e, como consequência, na criação da sociedade.

Para pensarmos sobre essa construção da identidade do psicólogo escolar é preciso, antes, fazermos um resgate teórico para compreendermos de que forma isso acontece.

Vygotsky e Luria (1996) destacam que o homem adapta, conquista, age sobre e transforma a natureza de acordo com as suas necessidades e, em consequência dessa atividade que exerce, acaba por também ser transformado, portanto não há como trabalhar sem produzir mudanças em si próprio e à sua volta.

Segundo Asbahr (2011), o que faz a mediação entre o trabalho e a atividade são os instrumentos e os signos, que são elementos semelhantes, mas os signos se responsabilizam por provocar mudanças no objeto da operação psicológica. Eles se orientam de modo interno e são capazes de controlar a atividade humana interna – direcionada para o controle do homem. O valor desses instrumentos não está neles propriamente, mas em como eles são usados e no significado que adquirem. E por falar em significado, é imprescindível explicitar

que toda atividade tem um significado e um sentido, sendo o primeiro uma construção social, o que é representado como função pela sociedade, e o segundo é pessoal, é o que o indivíduo interpreta para si a respeito do significado.

Cada psicólogo escolar possui um sentido próprio a respeito da sua função, que foi retirado a partir do significado dado pelo coletivo para ela, interpretado à sua maneira, a partir das suas vivências e história de vida. Eles se utilizam dos instrumentos e dos signos (fala, escrita, textos, conceitos) para transformar a escola e as relações constituídas nesse ambiente.

Cantarelli (2014), atenta para o fato de que na consciência individual os significados sociais não se realizam por si mesmos, antes eles precisam de um sentido pessoal para impulsionar que as ações e/ou atividades se realizem. Leontiev (1983) contribui com essa ideia afirmando que a consciência individual é resultado da consciência social do homem, que é responsável por influenciar a socialização do psiquismo e do intelecto. A imagem tátil, visual e auditiva do objeto da atividade surgirá na mente humana a partir do momento em que ele estabelecer uma relação ativa com ele.

Quer dizer que o profissional da Psicologia construirá sua identidade como psicólogo escolar sendo influenciado a partir da consciência coletiva. O significado social a respeito da Psicologia Escolar influencia o sentido que o psicólogo terá a respeito da sua própria atividade.

Pensando na Lei Complementar 420/2008 e no que ela diz a respeito da função do psicólogo na escola, bem como no Projeto de Lei nº 3.688, de 2000 que procura legitimar o lugar do psicólogo nesse espaço, é o significado de psicólogo escolar que influenciará diretamente no pensar e no agir desse profissional em sua função, executando o seu trabalho no cotidiano e passando a se enxergar como tal. Além disso, a representação da atividade considerando tanto a Psicologia quanto a Educação só surgirá na mente desse profissional a partir do momento em que estabelecer uma relação ativa com ela.

5.1.2 LEI COMPLEMENTAR 680/2012

Eline é a técnica responsável pela Lei Complementar 680/2012, no que se refere às atribuições da função do psicólogo no cargo de *analista educacional*. Ela já havia sido Psicóloga Educacional na SEDUC, entretanto não conseguiu se adaptar ao “cargo e nem à função” – o que resultou em um pedido de demissão.

Durante a graduação sua área de interesse foi a Clínica Psicanalítica, chegando a atuar como psicoterapeuta no início da carreira. Depois atuou no setor de Recursos Humanos (RH)

em uma empresa privada área com a qual tem identificação. Hoje em dia, novamente na Secretaria de Educação, segue na área de Recursos Humanos, onde está há 20 anos:

[...] como eu fui para os Recursos Humanos, a própria área exigiu que eu tivesse outros interesses acadêmicos, e aí eu fiz MBA em Gestão Empresarial, Mestrado em Administração e agora eu estou no último ano do curso de Administração (Eline).

É preciso ressaltar que as principais mudanças trazidas ao psicólogo pela Lei Complementar 680/2012, foram a nomenclatura, passando de *psicólogo educacional* para *analista educacional*, e a sua volta para as instituições de ensino que, como já vimos durante a segunda seção, são as de **educação especializada** e aquelas de ensino regular que possuem mais de 25 salas funcionando por turno, ou seja, as maiores e com localizações mais centrais.

Pensando no papel exercido pelo profissional da Psicologia na área de Recursos Humanos, Chaves e Nunes (2010) apontam que ele deve atuar desenvolvendo atividades que preencham as necessidades da instituição ou empresa, auxiliando para que sejam competitivas e consigam sobreviver ao mercado globalizado, sendo o capital humano e a qualidade dos serviços, os principais pontos para a garantia do sucesso da organização – formada pelos elementos: **pessoas, equipamentos e recursos financeiros**²², que são combinados e orientados para um mesmo objetivo.

Ainda, de acordo com as autoras, a hierarquia não é obrigatória, mas acaba sendo criada, porque nessa área existe a necessidade de limitar os lugares de cada pessoa. Elas ressaltam que o contexto cultural no qual a organização está inserida também se torna um fator importante para isso, já que vivemos numa sociedade de organizações (nascemos e aprendemos nelas, nos servimos delas, etc.). Podemos inferir que tais organizações destacadas pelas autoras se tratam das divisões sociais as quais estamos habituados vivendo em uma sociedade classista. Aprendemos a nos relacionar verticalmente, classificando de modo hierárquico as pessoas que realizam o trabalho braçal das que realizam o trabalho intelectual, descaracterizando o papel humanizador da atividade do homem (ASBAHR, 2011).

Mion (2007)²³, citado por Chaves e Nunes (2010), garante que o **recrutamento**, o **treinamento** e a **avaliação** são algumas das possibilidades de atuação do profissional da área de Recursos Humanos, pois, além disso, deve antecipar as necessidades da empresa, conciliando diferentes conhecimentos teóricos, além de transformar o seu trabalho subjetivo

²² Destaques nossos em toda a página.

²³ MION, C. R. (2007). *O papel do psicólogo na área de RH*.

Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/item.php?itemid=413>.

em resultados palpáveis. Porras (2001)²⁴, também citado pelas autoras, enfatiza que é o psicólogo quem **domina** os princípios do comportamento humano nas formas individual e grupal, além de sobrepujar sobre o seu reforço, motivação e satisfação laboral, por isso é o profissional indicado para aproveitar o potencial de Recursos Humanos de uma empresa, além de **persuadir** com técnicas e estratégias, sendo **líderes**, fundamentais na potencialização de determinados elementos compreendendo **a missão, visão e cultura da empresa**.

Chaves e Nunes (2010) ressaltam que o psicólogo como profissional de RH deve empregar seus conhecimentos psicológicos para a competitividade, não se limitando apenas a eles, mas agregando novas formas e conceitos para ampliar suas competências, **agregando valor** para as atividades que desempenha, mas também aos negócios em que está atuando.

Sendo assim, podemos analisar que as atuações nas áreas clínicas e de RH da técnica Eline podem ter influenciado na escolha ou aprovação do termo **analista** educacional. Para Barbosa (2011), a questão terminológica auxilia na atuação do profissional, do que se espera e do que se pretende com a sua atividade, portanto, para o cargo de analista educacional, podemos pontuar que se pretendem ações assim como as do profissional da área clínica bem como de RH, analisando os alunos e seus perfis para que se amoldem ao desejado pelo ambiente escolar, em busca do aluno ideal, por meio de uma relação hierárquica.

Como colocado por Tada (2009), o perfil clínico do psicólogo contribui para uma atuação clínica na Educação Especial que dificilmente identifica a potencialidade destes alunos e, dificulta discussões sobre a inclusão, retendo em instituições especiais alunos com deficiência que poderiam estar no Ensino Regular. Muitos psicólogos, através de práticas que endossam os problemas limitadores das crianças e não focalizam as possíveis “vias de compensação”, como postulado por Vygotski (1997), têm contribuído para perpetuar a exclusão. É necessário que os psicólogos atuem de modo a colaborar com o desenvolvimento de potencialidades que possam proporcionar às crianças a superação das próprias deficiências em parceria com o professor em busca de uma prática pedagógica intencional (BARROCO, 2007).

Neste ponto faremos uma digressão necessária a respeito das vias de compensação postuladas por Vygotski (1997), objetivando exemplificar o motivo do pensamento por nós defendido acerca do papel do psicólogo comprometido com uma Educação Inclusiva.

²⁴ PORRAS, J. P. L. (2001). *O papel fundamental do psicólogo na gestão de recursos humanos das organizações do século XXI*. Disponível em: http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=a0111&area=d8&subarea.

Na Psicologia Histórico-Cultural, Vygotski (1997), que considera o homem como um ser essencialmente social, constitui sua teoria pautando-a na concepção de que o desenvolvimento do psiquismo é decorrente do processo dialético que há entre fatores internos (intrapsíquico) e externos (extrapsíquico). Para ele, a sociedade aprimora o equipamento biológico, desenvolvendo-o e superando-o, quando o reequipa culturalmente, tornando-os órgãos sociais, e ressalta que esse processo acontece do mesmo modo em pessoas com ou sem deficiência, pois é a partir das relações estabelecidas socialmente que o humano se concretiza. Para tanto, é necessário levarmos em consideração a realidade histórica e social dos indivíduos.

O autor ainda destaca que as deficiências, sejam elas físicas ou mentais, influenciam as relações do indivíduo com as pessoas e com o mundo. É importante ressaltar que ela não é o principal agente causador das limitações, mas sim o modo como a sociedade encara a pessoa com deficiência, que muitas vezes estabelece uma relação influenciada pela limitação de um órgão, em outras palavras, para Vygotski (1997), a surdez ou a cegueira não são deficiências em si, mas as consequências da surdez ou da cegueira na interação social do indivíduo poderão não desenvolver as funções psicológicas superiores, que são características essencialmente humanas como pensamento, memória, linguagem, e é neste ponto que entra a educação escolar, que deve incorporar a vida na criança com deficiência e criar a compensação do seu defeito físico. As escolas de Educação Especializada contribuem para a limitação dos seus alunos, já que os coloca em um círculo estreito do coletivo escolar, que está acomodado/adaptado aos defeitos das crianças, focalizando a deficiência corporal, e não incorporando a verdadeira vida (VYGOTSKI, 1997).

Segundo Vygotski (1997), a pedagogia que visa à compensação de uma determinada deficiência por outras vias de sensibilidade que não estejam com defeito, deveria ser revista, porque para ele é importante o aprendizado da leitura e não simplesmente poder ver as letras, além de reconhecer e compreender as pessoas, não apenas vê-las. É importante que se utilizem recursos que permitam a compensação da limitação, ou seja, a sua superação, a partir da criação de outros meios que possam inserir o indivíduo com deficiência na vida produtiva junto às pessoas sem deficiência.

Ainda de acordo com este autor, existe na deficiência, a tendência ao seu contrário: a potência, que é o que garante a compensação e a supercompensação. É necessário destacar que ele considera a potência como uma tendência, e não algo que irá acontecer, consequentemente, de forma mecânica.

A compensação é quando o indivíduo seleciona outras vias de sentidos que estejam íntegras para compensar as que não estão, permitindo que ele se relacione com o mundo circundante, colocando-se também como parte dele. Já a supercompensação é quando ele vai além da compensação, apresentando um grau elevado no campo em que era biologicamente limitado.

É por isso, e de acordo com as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica (CFP, 2013), que os profissionais da Psicologia necessitam ter conhecimento a respeito do psiquismo e sua constituição histórica, compreendendo que as relações sociais são importantes para o seu desenvolvimento, pois ele se forma, primeiro, em níveis interpsicológicos para poder se tornar intrapsicológico. Além de passarem a enxergar potencialidades na deficiência, o que modificará a maneira como encaram o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência.

Sabemos que a criança, com ou sem deficiência, alcançou os níveis intrapsicológicos quando finalmente se apropria dos códigos, signos e regras da sociedade graças à mediação com os demais. Por isso, a intervenção dos psicólogos que voltaram para as escolas, seja as de ensino especializado ou regular, deve ser focada em grupos, na instituição como um todo, pois dessa forma contribuirá para incluir os que estão alijados do processo de escolarização, destacando mais uma vez, sejam as crianças com ou sem deficiência.

É papel do psicólogo intervir no processo de inclusão, bem como auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas, além de contribuir para a formação de grupos com todos os atores escolares, desenvolvendo problematizações sobre o tema do preconceito e da discriminação; discussão de estratégias que promovam a aprendizagem do aluno, com ou sem deficiência (CFP, 2013).

Como dissemos anteriormente, a Lei Complementar 680/2012 enquadra como Analistas Educacionais: psicólogos, administradores, assistentes sociais, biblioteconomistas, contabilistas, economistas e nutricionistas. De acordo com Eline, dentre os profissionais que se enquadram no cargo de analista, os psicólogos são os que possuem o maior número de vagas. Existem atualmente 68 vagas previstas no plano de carreiras da SEDUC para o psicólogo.

Parece-nos que essa questão das vagas está no sentido de buscar atuação em nível de Secretaria de Educação, como afirmado por Luan na primeira parte desta seção, envolvendo o lugar do psicólogo numa concepção gerencial, de especialista, realmente de profissional da área de Recursos Humanos.

Ela entende a relação entre Psicologia e Educação como “extremamente conflituosa” e acredita que isso se deve ao fato do próprio psicólogo ainda não ter conquistado o seu lugar

no âmbito educacional. Para ela, o psicólogo ainda desconhece o objeto determinado para a sua atuação. Quando questionada sobre o que poderia ser feito para mudar essa situação, respondeu:

Verdadeiramente, eu não vejo solução, na estrutura das escolas atuais, porque as escolas públicas atuais, elas vivem uma realidade social muito difícil, de muito conflito²⁵, então o psicólogo, ele é sempre requerido para apartar briga; corrigir aluno indisciplinado; conversar com pais que não valorizam os filhos, a relação pais e filhos, então o psicólogo, ele não faz outra coisa na escola a não ser resolver conflito, “apagar incêndio” (Eline).

Podemos dizer que ela não consegue compreender que os conflitos que ocorrem no espaço escolar são, na verdade, reflexos dos conflitos vividos na sociedade a qual a escola faz parte, que a instituição de ensino não está alheia ao que ocorre a sua volta, porque é atravessada cotidianamente por influências externas que se materializam nas práticas diárias dos atores escolares. Há também certos elementos na fala dela que se assemelham à teoria da carência cultural, principalmente quando diz que “elas (as escolas públicas) vivem uma realidade social muito difícil, de muito conflito”, o que justificaria as diferenças entre os alunos que não tem uma “realidade social muito difícil” dos que a têm.

Essa visão da carência cultural pressupõe um homem que já nasce pronto e não um homem que se constitui através do meio no qual está inserido, essencialmente social e cultural, como postulado por Vygotski (1997).

Patto (2005) critica essa concepção a respeito das escolas públicas e dos alunos provenientes dela, afirmando que a Psicologia ainda se coloca muito a serviço da classe dominante. É preciso analisar de forma crítica as teorias e técnicas das quais dispomos, questionando a que ela se propõe e o que vem sendo praticado, estando atentos à dimensão política das nossas ações enquanto psicólogos, bem como das teorias que servem de aporte para a nossa prática, pois podemos reproduzir discursos opressores sem ao menos ter consciência de que o estamos fazendo.

Patto (2007) destaca que o pensamento educacional em nosso país é o de que a função escolar está mais para prevenir a criminalidade, do que, de fato, permitir o acesso aos conhecimentos científicos – o que, para Facci (2003), faz com que a escola torne o saber propriedade privada – por isso, essa visão compartilhada pela nossa colaborada, de preconceito com os alunos oriundos das classes economicamente mais baixas, creditam a ideia de que eles são mais propensos aos conflitos, às situações de violência, por motivos individuais ou familiares – “pais que não valorizam os filhos”.

²⁵ Destaque nosso.

Em outra fala, Eline afirma não conhecer a realidade do psicólogo na rede privada, no entanto destaca que há muitos conflitos na rede pública, inclusive, com relação ao papel exercido pelo psicólogo dentro da instituição:

Eu não sei, eu não conheço a realidade do psicólogo educacional na rede privada de ensino, mas na rede pública é muito confuso o papel do psicólogo, as atribuições do cargo, elas são muito confusas, embora a lei descreva com muita clareza, mas a prática demonstra ainda muito conflito (Eline).

De acordo com Eline, somente a descrição do papel do psicólogo nas leis não adianta, porque não importa o quão bem definido possa estar escrito, haverá muita dificuldade quando se materializar na realidade cotidiana diante das adversidades.

Não concordamos com essa afirmação porque, de acordo com Souza (2010), a inserção do psicólogo no campo das políticas públicas se faz importante para que esse profissional possa compreender o cotidiano das escolas, porque é nesse espaço de contradições e conflitos - como bem colocado pela técnica – que de fato elas acontecem. É através dos processos diários que as leis, assim como as que descrevem o papel do psicólogo, são apropriadas no âmbito escolar e transformadas em práticas institucionais, em práticas políticas como consequência.

Ainda segundo a autora, a Psicologia pode contribuir para explicitar quais são os sentidos e os significados das políticas públicas educacionais para aqueles que planejam e as implantam, porque não se pode ter uma leitura apenas parcial a respeito do processo de escolarização. É preciso compreender que o que ocorre na escola – sejam os conflitos, as situações em que o psicólogo é chamado para “apagar incêndio” – é reflexo de todo o contexto macro e micro que nos atravessa todos os dias.

Souza (2010) ainda pontua que a Psicologia Escolar, em toda a sua trajetória, desde a sua ligação com a concepção clínica, passando pela crise frente aos modos de atuação, até a busca pela ressignificação da identidade do psicólogo escolar frente às demandas sociais que se apresentam, evidenciam que os aspectos de teoria e do método estão sempre marcados por características de ordem econômica, política e cultural e também de acordo com as especificidades de cada época, por isso é importante pensar na Psicologia que se ressignifica historicamente e periodicamente para atender as demandas que se apresentam.

Para a técnica Eline, além da definição é necessário que haja apropriação da própria identidade profissional por parte do psicólogo:

A Lei 680, o artigo que descreve a função do psicólogo foi elaborado por psicólogos. Os psicólogos da CRE de Porto Velho foram solicitados para que elaborassem o texto do artigo da função do psicólogo, então eu entendo que houve

uma preocupação desses profissionais – até porque eles são da rede pública estadual – houve uma preocupação em descrever com bastante clareza o perfil do cargo, mas é aquilo que eu estou te falando, no papel não há dificuldade em descrever o papel do psicólogo, o difícil é exercer esse papel no âmbito escolar.

Para dar início ao processo de constituição da Lei Complementar 680/2012, nossa colaboradora, na condição de presidente da Comissão, solicitou que fosse formada uma equipe de psicólogos para elaborar o texto no que se referia às suas atribuições. Segundo ela, quatro ou cinco psicólogos integravam a equipe que se reunia com ela algumas vezes para debater o que estava sendo produzido. Por já ter se passado algum tempo desde o início desse processo, mais de três anos, ela não conseguiu lembrar o número de reuniões que tiveram e nem dos debates com detalhes, mas garante que discutiram e aprimoraram o texto mais de uma vez:

[...] foi um processo de construção coletiva. Elas pesquisaram tanto nos livros de Psicologia Educacional, quanto em outras descrições de cargo, de outras realidades e trouxeram várias propostas e a gente fez um texto único a partir dessas diversas propostas (Eline).

Durante o Estágio Curricular em Psicologia Escolar – já mencionado no presente trabalho – soube, através da minha orientadora e, na época, supervisora de estágio, que uma psicóloga que trabalhava em um setor da SEDUC, recebeu o convite, via email, para redigir o texto a respeito das atribuições do psicólogo na Educação para Lei Complementar 680/2012, ao que solicitou da minha orientadora parceria para realizar esta tarefa, sendo o documento feito com base na Psicologia Escolar crítica, como proposto posteriormente nas Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica (CFP, 2013), de que o psicólogo priorize ações que promovam a discussão coletiva sobre o funcionamento escolar a fim de que, cada ator escolar se sinta responsável por tudo aquilo que diz respeito ao processo de escolarização em sua escola, elaborando estratégias para enfrentamento de situações conflituosas promovedoras de histórias de insucesso, considerando a complexidade do fenômeno. O texto produzido pela psicóloga e minha orientadora foi encaminhado para Eline via e-mail, entretanto, ao ser promulgada a Lei, viu-se que as contribuições dadas foram desconsideradas pelas instâncias superiores ou não foram aprovados pelos cinco psicólogos que participavam da elaboração da Lei 680/2012 em conjunto com Eline, que constituíam a Comissão para elaboração das atividades pertinentes ao psicólogo no âmbito educacional.

Surgiram então as atribuições dadas à **função** do psicólogo que atua na rede pública de Educação no **cargo** de Analista Educacional que, como já visto, é um cargo que envolve

também administrador, assistente social, biblioteconomista, contabilista, economista e nutricionista:

Então eu vejo que a descrição do cargo do psicólogo, ela atende aos preceitos teórico-científicos, que pressupõe o que um psicólogo educacional deve fazer; como ele atende às necessidades da rede estadual, do nosso universo. O difícil é fazer isso que está aqui nesse papel lá na atuação (Eline).

Através dessa fala, parece-nos que nem a própria técnica acredita no que está posto na Lei, já que menciona tantas vezes a dificuldade do psicólogo em dar conta de fazer o que está sendo determinado nela.

E por falar na Lei anterior, 420/2008, quando questionada acerca dela, Eline respondeu que conhecia um pouco, mas não saberia falar com propriedade por já fazer muito tempo desde a sua substituição pela Lei Complementar 680/2012. Sobre os ganhos que os psicólogos obtiveram entre uma lei e outra, afirmou que a definição do número de vagas para a função do psicólogo no cargo de Analista foi um deles, acrescentando a isso a descrição do cargo e a criação da carreira:

*O grande ganho, digamos assim, dessa lei foi justamente **descrever o papel do psicólogo. Até a 680 não existia essa clareza sobre o que o psicólogo deveria fazer**²⁶. Não só houve a conquista na descrição do seu cargo e do seu papel, como também houve a conquista na definição do cargo, que ele passou a ter **uma carreira própria, que é a carreira do Analista Educacional**. [...] Não tinha carreira, então as perspectivas de crescimento do psicólogo na Educação eram zero. Não existia carreira para o psicólogo, agora existe.*

Sabemos que, na Lei Complementar 420/2008, o cargo de psicólogo educacional foi criado. Ela, já no primeiro parágrafo, dispõe sobre a “instituição, implantação e gestão do Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia”, no entanto, a técnica responsável pela Lei Complementar 680/2012 afirma que esta é que foi a responsável por instituir o cargo, definir as atribuições e o plano de carreira. Por que isso acontece?

É imprescindível ressaltar que a Lei Complementar 420/2008 foi publicada durante o governo de Ivo Narciso Cassol, em seu segundo mandato (2007-2010), que é do Partido Progressista (PP), mas na época pertencia ao Partido Popular Socialista (PPS), enquanto a Lei Complementar 680/2012, que a substituiu, foi promulgada durante o primeiro mandato de Confúcio Aires Moura (2011-2014) do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) – estando ele atualmente em seu segundo mandato. Entre uma lei complementar e outra se passaram apenas quatro anos, período relativamente pequeno para que os psicólogos

²⁶ Destaque nosso.

compreendessem e efetivassem o que estava posto na Lei Complementar 420/2008, não de uma maneira automática, mas sim de forma consciente. Em 2012, vivenciam uma nova mudança no cargo, desestabilizam-se mais uma vez.

De acordo as Referências Técnicas (CFP, 2013), há muitas ações estaduais e municipais que são chamadas de políticas públicas, no entanto, são, na verdade, programas de governo, que, na maioria das vezes, sofrem descontinuidade com a mudança de um governo para o outro. O que vemos no discurso da Eline evidencia esta descontinuidade entre os governos. O que aconteceu na gestão anterior não interessa mais, não havendo uma preocupação com o impacto dessas mudanças, em sua maioria, impostas e que contribuem para práticas alienantes.

5.2 PSICÓLOGO OU ANALISTA EDUCACIONAL? A PSICOLOGIA EM BUSCA DO LUGAR POSSÍVEL NA EDUCAÇÃO

As Leis Complementares 420/2008 e 680/2012 são as duas leis estaduais que consideram o profissional da Psicologia no quadro de funcionários da Educação em Rondônia, por isso são responsáveis pelas maiores transformações ocorridas para os psicólogos que atuam no âmbito educacional nos últimos anos.

Esta categoria de análise visa à reflexão acerca das opiniões emitidas pelos colaboradores psicólogos a respeito dessas Leis Complementares, bem como a compreensão do impacto causado por elas no cotidiano de trabalho deles, considerando suas trajetórias e experiências profissionais, além do contexto histórico-social no qual estavam inseridos à época das promulgações de cada uma delas, e do contexto no qual estão inseridos atualmente.

Para tanto, ela está dividida em dois tópicos, no primeiro, trata-se das apreciações emitidas a respeito da Lei Complementar 420/2008, bem como os eventos ocorridos durante a sua vigência; no segundo, trata-se dos eventos que aconteceram em seguida à publicação da Lei Complementar 680/2012, assim como as análises emitidas pelos colaboradores sobre a referida lei.

5.2.1 LEI COMPLEMENTAR 420/2008: SOBRE OS PSICÓLOGOS EDUCACIONAIS

Como já citado nesta seção, ao final da categoria anterior, a Lei Complementar 420/2008 foi promulgada no segundo mandato do governo de Ivo Narciso Cassol, que ocorreu entre os anos de 2007 e 2010, no entanto, suas determinações – ao menos às que se referiam

ao cargo de psicólogo educacional – só entraram em vigor em 2012, ano de publicação da Lei Complementar 680, já no governo de Confúcio Aires Moura, permanecendo, inicialmente, os psicólogos nas escolas:

[...] estava tendo essa recomendação de: “onde estiverem os psicólogos, que eles permaneçam até segunda ordem” (Louise).

Podemos pensar que, após a promulgação da Lei Complementar 420/2008, no que se refere às atribuições do profissional da Psicologia, ficou difícil, não só para os psicólogos, que não sabiam de que maneira atuar estando fora das escolas, como previa essa nova Lei, e ainda assim enquanto psicólogos educacionais, mas também para o governo Estadual, que teria que se organizar em termos de estrutura física, transporte – para que eles pudessem se locomover para as escolas quando se fizesse necessário, além de recursos materiais e humanos para receber os psicólogos na REN, finalmente, no quadro de funcionários da Educação com suas novas demandas.

A partir deste ponto, gostaríamos de relatar uma experiência por nós vivenciada, que consideramos importante, em termos de mudança no fazer psicológico, e que também contribuiu para o fortalecimento da identidade do psicólogo educacional em nosso Estado.

O Departamento de Psicologia da UNIR, que, como falamos anteriormente, já havia ofertado em 2007 o curso de especialização em Psicologia Escolar Histórico-Crítica, com 560 horas de carga horária, também contribuiu, em parceria com a REN, com a efetivação de um grupo de estudos em Psicologia Escolar crítica para os psicólogos educacionais que estavam iniciando a formação do Núcleo de Psicologia – em decorrência da Lei 420/2008, no ano de 2012. Eram encontros realizados quinzenalmente na própria REN, coordenados por professores do Departamento de Psicologia para discutir textos acerca do tema com o foco na prática com participação das estagiárias do Estágio Curricular em Psicologia Escolar, supervisionado pela Prof^a. Dra. Iracema Tada, sendo eu uma das estagiárias.

É preciso destacar que o grupo de estudos foi um pedido de Louise, colaboradora dessa pesquisa e psicóloga que já estava atuando em um dos Núcleos de Apoio Pedagógico da REN, antes mesmo da chegada dos demais psicólogos que formaram o Núcleo de Psicologia, pois ela sentiu a necessidade dos colegas identificarem outros caminhos para a atuação no âmbito da Educação.

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), os modos que os homens encontraram para produzir resultaram em dinamismo e sofisticação na adaptação humana ao ambiente. Além disso, eles consideram que a atividade do homem como um processo de produção material

e/ou intelectual, que é exteriorizado a partir do seu produto, transforma a atividade em forma de objetividade.

Como os autores consideram que este processo pode ser estudado sob os mais diversos aspectos e relações, podemos dizer que o grupo de estudos realizado com o intuito de que os psicólogos pudessem compreender novas maneiras de conduzir o fazer psicológico, contribuiu para que pudessem se “adaptar” ao novo ambiente de trabalho, tornando-se uma atividade que produziu a transformação na forma de pensar e agir diante das queixas escolares.

Louise se formou em uma instituição de ensino superior cujo currículo possui pontos fortes nas áreas clínica e escolar. Durante a sua graduação, fez estágio curricular em Psicologia Escolar voltada para o atendimento de pessoas com deficiência. Nessa mesma época fez o curso de LIBRAS, a Linguagem Brasileira de Sinais.

Depois que se formou, resolveu investir numa pós-graduação a distância, fazendo especialização em clínica com foco em terapia familiar, pois, segundo ela, não havia nenhuma especialização na área escolar. De acordo com o seu relato, sempre esteve ligada à área escolar/da Educação.

Quando abriram os concursos para a Secretaria de Saúde (SESAU) e Secretaria de Educação (SEDUC), decidiu se inscrever nos dois, pois já estava formada há alguns anos e ainda não havia conseguido emprego no campo da Psicologia. Como resultado, conseguiu se classificar em ambos os concursos, porém foi convocada pela Educação, decidindo assumir.

No início foi lotada em uma escola de ensino fundamental e médio, onde trabalhou por dois anos e meio, depois foi para outra escola onde ficou por mais três anos e meio. Enquanto atuava nessa segunda escola, fez a especialização em Psicologia Escolar histórico-crítica, supracitada, oferecida pela UNIR. Após a especialização, saiu da escola e foi para a REN, onde pôde trabalhar na área de Educação Especial. Apesar de ter ido para a Representação de Ensino no mesmo período em que foi promulgada a Lei Complementar 420, em 2008, que retirava os psicólogos das escolas e colocava-os nas Representações, Louise ressalta que não foi esse o seu caso, pois ela mesma provocou sua transferência para lá. Também é preciso lembrar que os psicólogos educacionais começaram a ser transferidos para a REN, de fato, somente no ano de 2012, como dito no início dessa subseção, pois, de acordo com os relatos de nossa colaboradora, estava tendo a recomendação de que eles permanecessem onde estivessem até segunda ordem.

Louise foi exceção e como ela, nós veremos alguns exemplos parecidos durante a análise, pois apesar da lei ser determinante para todos, nem todos vivenciam as experiências produzidas por ela da mesma maneira.

Quando os psicólogos iniciaram as atividades do Núcleo de Psicologia, já em 2012, ela disse que não se interessou em fazer parte. Conta que até chegaram a promover algumas ações em conjunto, mas por causa da estrutura da CRE²⁷, que não permite um trabalho com mais autonomia e é bastante “truncado”, burocrático, não conseguiram desenvolver muitas parcerias.

Essa organização “truncada” da CRE apenas reflete a maneira como está organizada a sociedade, que é dividida em classes, além de ter como característica nos meios de produção a separação entre o manual e o intelectual, ocasionando essa falta de autonomia para o trabalho, produzindo atividades mecânicas e sem práticas intencionais, o que contribui para a alienação do indivíduo, que perde a consciência de coletivo e valoriza cada vez mais o individual em detrimento do grupal (ASBAHR, 2011), justamente o que faz Louise, quando diz que não se interessou em participar do Núcleo de Psicologia, desenvolvendo algumas poucas atividades e ficando apenas nisso.

Sobre a CRE, Louise relata que existem dois setores de trabalho, que são o pedagógico e o administrativo. O seu setor, sendo o pedagógico, reportava-se à Gerência de Educação, que é onde se revisam os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), regimentos e calendários escolares a serem aprovados. Com isso, podemos inferir que ela não estava realizando atividades relativas às atribuições do psicólogo educacional, mas sim, executando o trabalho burocrático, de ordem administrativa da SEDUC, onde as funções são bem delimitadas e as atividades mecânicas. Por exemplo, quem cuida do Censo, trabalha apenas com isso e fica responsável pelo Censo de todas as escolas estaduais.

É por isso que precisamos destacar que dessa forma como está organizada a sociedade, bem como o trabalho na CRE, o trabalhador não se relaciona mais com aquilo que produz, está alheio ao processo de produção, compreendendo de modo alienado apenas aquilo que ele executa. Quando dizemos alienado, é porque não entende a sua atividade como parte de um processo social, pois perdeu o contato com o verdadeiro significado da atividade para a sociedade humana, e nem a compreende como constituída de operações e ações necessárias para alcançar o seu objetivo, mas sim como um meio para ganhar um salário que o auxilie a suprir as necessidades suscitadas pelo capitalismo (LEONTIEV, 1983).

Precisamos destacar que há diferenças significativas nos perfis das CRE's, pois dependendo do seu tamanho, da quantidade de funcionários e da cidade em que está situada,

²⁷ A partir desse ponto do texto, passaremos a chamar a Representação de Ensino (REN) de Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que é como são atualmente conhecidas, não havendo diferenças nas atividades desenvolvidas.

pode ter mais autonomia para gerenciar a própria dinâmica de trabalho. Por exemplo, há cidades em que os psicólogos têm que desempenhar outras funções, porque não há funcionários suficientes para a demanda de trabalho.

As CRE's do interior podem ter atribuições que a CRE da capital não tem e isso acontece porque elas não contam com a presença da SEDUC em suas cidades. Um exemplo é a licitação de merenda escolar. Existe um setor na SEDUC responsável por isso, portanto a CRE de Porto Velho não se preocupa com essa tarefa, já as CRE's do interior têm mais essa responsabilidade.

A respeito da Lei Complementar 420/2008, Louise acredita que os psicólogos serem lotados na Coordenadoria foi um ponto negativo, pois, segundo ela, os psicólogos teriam que somar os serviços burocráticos da Coordenadoria com os serviços que surgiriam a partir das demandas escolares, sem contar com a estrutura física precária fornecida pela Secretaria de Educação:

Aí eles colocaram na 420, um (referindo-se aos psicólogos) por CRE. A CRE de Porto Velho tem 90 escolas, ou seja, onde que o psicólogo ia dar conta de fazer ações para 90 escolas e ainda ficar “brincando da pira” com os serviços da CRE? [...] o avanço dela, é que ela assegura o psicólogo como uma função, mas o retrocesso é que o atrela às CRE's.²⁸ [...] Ela nos vetava isso, então a gente só poderia ser lotada na CRE e eles não tinham uma estrutura, eles não sabiam o que iam fazer com os psicólogos que estavam lá e aí, o quê que eles fizeram? Eles deixaram todo mundo onde estava e quando foi em 2012, eles convocaram todos pra CRE, só que aí eu já estava na CRE (Louise).

Já o ponto positivo foi que instituiu o psicólogo no quadro de funcionários da Educação, além da nomenclatura de psicólogo educacional, importante para a identidade e organização profissional.

De acordo com Engels (1960) o trabalho, responsável pela criação do homem, está se tornando também o responsável por esvaziá-lo, já que, ao separar o trabalho intelectual do manual, acaba com a atividade intencional, tornando-a mecânica descomprometida com o seu papel social e sem informações sobre sua importância perante o coletivo, portanto organizar os psicólogos em um mesmo cargo, atribuindo-lhes a nomenclatura de psicólogo educacional foi, realmente, um fator que contribuiu para criar uma identidade profissional de grupo, enquanto categoria que também faz parte do quadro da Educação, além da questão da terminologia, como já discutido anteriormente, que influencia na atividade, nos modos de atuação.

²⁸ Destaque.

Igor lembra que, durante a elaboração da Lei Complementar 420/2008, houve certa participação dos psicólogos.

Agora a 420 ainda houve algumas discussões, eu me lembro de que, ainda na época, teve algumas discussões mais abertas. Foi convocada a categoria pra haver um debate mais amplo.

Para Souza (2010), é importante que os psicólogos possam explicitar os sentidos e os significados das leis para aqueles que possuem o estatuto institucional de planejá-las, que se transformam em políticas públicas, bem como, de acordo com Pasqualini, Souza e Lima (2013), também se torna necessário que eles participem das discussões ainda dos projetos de lei, pois é através da compreensão dos significados e dos sentidos, nesse caso dos atribuídos à atividade do psicólogo escolar, que estes profissionais podem contribuir com práticas que estejam mais voltadas para o bem estar coletivo, comprometidos com a sociedade e colaborando com a construção de políticas públicas que sejam elaboradas em favor de práticas que não sejam alienantes e excludentes.

Ressalta-se que essa participação foi um grande avanço do estado, já que a nível nacional os psicólogos são profissionais que ainda não constituem as equipes responsáveis por discutir e elaborar as políticas educacionais, assim como o conhecimento da Psicologia Escolar e Educacional não é levado em consideração nos momentos de discussão e implantação dessas leis (SOUZA 2010a).

Ele atuou nas escolas no período de 2003 a 2005, depois saiu para trabalhar em outras áreas e voltou para a Educação já no ano de 2012, quando estava sendo organizado o Núcleo de Psicologia.

Durante a graduação, teve contato com a Psicologia Clínica e a Psicologia Escolar, sendo esta também com um viés clínico, mas ele garante que conseguiu mudar a sua visão com relação à atuação depois que o Núcleo de Psicologia foi criado, em contato com outros colegas e desenvolvendo o “Plantão Institucional”, projeto em parceria com as estagiárias do último ano do curso de Psicologia da UNIR, que foi mencionado no começo dessa dissertação e que será comentado mais adiante.

De acordo com Igor, quando o Núcleo de Psicologia estava começando a tomar forma, foi desfeito. As atividades que começaram a ser desenvolvidas no Núcleo e em grupo estavam surtindo efeito e abrindo novas possibilidades de atuação para ele e para os colegas, que haviam aprendido na graduação um modelo clínico de atuar mesmo em espaços coletivos como a escola:

Nós tivemos aquele contato constante com as escolas, então nós vimos o quanto, na verdade, poderia ser um trabalho muito mais de articulação das demandas

escolares para as situações serem pensadas. Ali a gente estava começando a criar um dinamismo e aí o núcleo é desfeito sem nenhuma explicação, do mesmo modo que foi criado também somente com base na lei que anteriormente dava suporte, né, que era a 420.

Como dito por Leontiev (1983), as pessoas são capazes de desenvolver sua produção e comunicação materiais, além do pensamento e seus produtos, transformando-os todos em conjunto com a própria realidade. Podemos dizer que a iniciativa do Plantão Institucional, bem como a criação de novos fazeres psicológicos a partir da criação do Núcleo de Psicologia, se torna um bom exemplo disso.

Foi através da atividade humana que os homens passaram a viver e pensar coletivamente, desenvolvendo funções para cada um dos membros para que pudessem operar de modo organizado e em benefício da qualidade e proteção da vida em sociedade (LEONTIEV, 1983), por isso podemos dizer que o significado do trabalho é a manutenção da organização social e em prol do coletivo, sendo a tarefa de cada um entendida como igualmente importante.

Asbahr (2011) destaca que a sociedade dividida em classes na qual vivemos faz separação entre o intelectual e o manual, produzindo um trabalho também dividido, tornando-o não mais uma atividade mediadora responsável pela formação do homem humano, mas uma atividade que esvazia o ser do homem, perdendo o seu significado original.

O trabalhador não se relaciona mais com o que produz, pois se torna alheio ao processo de produção, o que contribui para uma consciência desintegrada, porque só reconhece a própria parte do trabalho. Na dimensão de atividade como particularidade da sociedade capitalista, o objetivo do trabalho passa a ser o salário, perdendo seu verdadeiro significado para a sociedade humana.

Por isso, quando o Núcleo de Psicologia permite que aqueles profissionais, antes trabalhando isoladamente e em condições de total alienação, se encontrem e realizem um trabalho coletivizado, pensando em ações onde todos possam contribuir, além de refletir em grupo a respeito de determinadas demandas, torna-se um dispositivo colaborador para que os psicólogos se afastem um pouco mais da alienação que impera na sociedade capitalista, contribuindo com atividades que os aproximem de uma prática mais intencional, uma prática psicológica intencional.

Segundo Kelly, que veio de uma família de professores, a Psicologia Escolar foi uma área em que buscou envolvimento ainda na graduação. Quando entrou no curso de Psicologia

procurou desenvolver atividades que a aproximassem da escola, porque nunca se identificou com a Clínica:

Quando eu cheguei na escola eu não tive dificuldade nenhuma. Eu sabia que não podia fazer clínica aqui dentro. Eu sabia que a minha relação ia ser muito forte com professores, com pais e com grupos de alunos, sempre com grupos, e eu trabalhei a vida inteira desse jeito.

Para ela, a Lei Complementar 420/2008 não foi uma boa para os psicólogos, porque os “obrigou²⁹” a sair das escolas onde estavam para irem trabalhar na CRE:

Só que eu relutei de todas as formas e disse que eu não ficaria lá. Eu trabalhei a minha vida inteira dentro de escola e eu não me identifiquei com aquele trabalho dali. Eles obrigaram, o diretor foi obrigado a me devolver. Na época eu estava na “Escola L”. Eu saí muito revoltada, eu vivia muito bem onde eu estava e tinha um trabalho que eu vinha realizando, foi muito difícil para mim. Eu fui para lá, mas quando cheguei, eu questionei, critiquei, bati de frente com o sistema e disse: “Eu não fico aqui, não tem quem faça. Só se me amarrarem, e me obrigarem, e eu não fico nesse lugar”. Achei horrível, HORRÍVEL!

E ela não ficou. Alguns dias depois de ter ido para a CRE, encontrou uma diretora, que estava montando uma equipe pedagógica para um novo projeto do governo e precisava de um psicólogo educacional para completar essa equipe. As duas conversaram e, então, a diretora pediu autorização para que a psicóloga fosse liberada do Núcleo e autorizada a integrar o grupo de profissionais desse projeto. Foi o que aconteceu.

Como destacamos anteriormente, a lei não atingiu a todos da mesma maneira, houve exceções. Kelly, que chegou a ir para o Núcleo de Psicologia, depois, embora não tenha sido a sua escola de origem, conseguiu voltar para o espaço escolar e deu este outro exemplo:

Tem a menina que está lá naquela que fica na [...] ela nem chegou a sair de lá. Eu esqueci o nome dela agora, ela nem chegou a ir. Eles a obrigaram a ir, ela se segurou na escola com a diretora até a última e não saiu da escola (Kelly).

A colaboradora Jéssica não teve contato com a Psicologia Escolar durante a sua graduação. De acordo com ela, não teve oportunidade de ver nada, pois sua formação foi, principalmente, voltada para a área Clínica, onde, inclusive, realizou seu estágio curricular.

Quando veio para Rondônia começou a trabalhar em uma escola estadual no interior e depois dessa experiência acabou se interessando pela Psicologia Escolar. Sua graduação pode não ter incluído a Psicologia Escolar, no entanto, toda a sua experiência profissional foi voltada para essa área:

Agora, pelo menos para mim, na minha experiência acadêmica, eu não tive essa formação de como a Psicologia está no espaço escolar. Fui tateando daquilo que eu entendia que deveria ser. A minha experiência foi assim, o conhecimento da Psicologia que eu tinha, que eu achava que isso funcionava daquele modo [...].

²⁹ Expressão usada pela colaboradora.

Segundo ela, atuar nessa escola foi muito gratificante, pois conseguia materializar tudo o que planejava, no entanto, não era sempre que atuava como psicóloga escolar, pois fazia às vezes de orientadora, já que a escola não tinha esse profissional em seu quadro de funcionários.

Depois dessa experiência no interior, já atuando na capital como psicóloga escolar numa escola regular, só conseguia desenvolver atividades relacionadas à educação especial. Naquela época havia a classe especial e o trabalho do professor dessa classe estava ligado ao seu. Ela coloca que a escola que tinha um psicólogo fazia muita conexão entre sua função e a educação especial. Acredita que ainda hoje essa realidade permaneça:

E o que eu percebia era que o coordenador pedagógico já não queria tratar nada com o professor da sala especial. Tudo ficava sobre a minha responsabilidade, então mesmo a orientação pedagógica, e eu acabei me envolvendo com esse trabalho.

Dentre outras experiências profissionais, Jéssica contribuiu com a construção de um Regimento Escolar, envolvendo a participação de professores e demais funcionários no processo, contribuindo para ampliação dos seus próprios conhecimentos a respeito do funcionamento da escola. Também foi diretora de uma instituição especializada, onde buscou desenvolver o fortalecimento da identidade do aluno com deficiência, combatendo os estereótipos.

Em 2012, ela participou do Núcleo de Psicologia e pensa ter sido importante a sua criação, pois possibilitou que os psicólogos comessem a entender outros meios de atuação. O fato de terem se agrupado e conseguido realizar atividades pensando de forma coletiva, em que todos contribuíam para as tarefas um do outro, foi o que tornou essa experiência mais significativa para ela. Após a extinção do Núcleo, permaneceu na CRE – onde está atualmente:

[...] agora estou aqui na CRE e esse tem me parecido que está sendo o mais difícil colocar em prática essa função da Psicologia Escolar. Não sei. Talvez o fato da gente se sentir muito isolado também, mas, na medida do possível, no trabalho de orientação, de capacitação dos professores da Sala de Recurso, eu tenho procurado trabalhar colocando a Psicologia Escolar, os conhecimentos no trabalho com o grupo dos professores.

Esse isolamento sentido por Jéssica está relacionado à cultura do individualismo reforçada pelo capitalismo. É possível percebermos que os espaços coletivos estão cada vez mais sucateados. O tempo do recreio nas escolas, por exemplo, está cada vez menor. O acesso a conteúdos que possam desenvolver o pensamento crítico, bem como os espaços em que

profissionais de quaisquer áreas possam refletir sobre suas práticas, simplesmente não existem ou estão sendo reduzidos. Se o significado do trabalho é o salário ao final do mês e não o desempenhar práticas que possam contribuir socialmente, assim como o significado da atividade estudo é obter maior nota e não o conhecimento, isso é estar alienado. Mas de acordo com Asbahr (2011), a alienação é característica de um período da História criado pelo capitalismo e seus meios de produção, o que significa dizer que pode ser superada, no entanto é importante que possamos considerá-la na formação psíquica, já que é um fenômeno formador da atividade, consciência e personalidade do homem atual.

Luiza, antes mesmo de se formar em Psicologia, já trabalhava na Educação, como professora de Biologia – que é a sua primeira formação – por isso essa é uma área em que ela se identifica. Atuou como professora durante dez anos, depois fez pós-graduação em Psicopedagogia e com isso se interessou pelo curso de Psicologia. Durante a sua graduação, realizou estágio em Psicologia Escolar, no entanto o seu Trabalho de Conclusão de Curso foi na área da Psicologia Jurídica:

Então, na verdade, meu trabalho de conclusão de curso eu fiz na área jurídica, mas eu não senti que era realmente aquilo que eu queria não, sabe? Eu gosto mesmo é de trabalhar com criança, então eu acho que por isso acabou dando certo e eu me encaixei na Psicologia Escolar por conta disso.

Quando questionada a respeito da Lei Complementar 420/2008, ela diz:

Olha, eu estou por fora dessa questão. Assim, eu não me inteirei muito nessa questão de lei.

Luiza atua como psicóloga na Educação há apenas cinco anos, o que pode explicar seu desconhecimento acerca dessa Lei.

Até aqui podemos dizer que foram apontados como pontos positivos da Lei Complementar 420/2008, a nomenclatura que os psicólogos receberam, passando a ser chamados de psicólogos educacionais, bem como o reconhecimento enquanto funcionários que integram o quadro da Educação. Outro ponto positivo apontado foi a criação do Núcleo de Psicologia, que possibilitou o trabalho em conjunto, desenvolvendo ações a partir de discussões coletivas, viabilizando união entre a categoria, que se encontrava afastada.

Em parceria com a CRE, houve em 2012 o Plantão Institucional Itinerante, que falamos na apresentação dessa dissertação, foi um trabalho do Estágio Curricular em Psicologia Escolar que envolveu além das acadêmicas do quinto ano de Psicologia contou com a participação dos psicólogos do Núcleo, o que pode ter contribuído para que ele tenha sido apontado como um ponto positivo. Optou-se por realizá-lo com as escolas que, naquela

ocasião, tinham os menores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a proposta foi apresentada aos seus gestores através de uma reunião nas dependências da Coordenadoria, que também ficou responsável por mediar a comunicação entre o grupo de estágio e as instituições de ensino, deixando-os a vontade para escolher se gostariam ou não de participar. A maioria das escolas aderiu à proposta do Plantão Institucional Itinerante.

A ideia de fazê-lo surgiu através da discussão entre as acadêmicas, que formavam o grupo de estagiárias do qual eu fazia parte, e a supervisora, a Prof.^a Dr.^a Iracema Tada, sobre os textos de Adriana Marcondes Machado, *Plantão institucional: um dispositivo criador*, e de Maria Cristina Gonçalves Vicentim, *Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai à escola*, ambos publicados em 2006.

Do texto de Machado (2006), incorporamos a criação de um espaço que pudesse produzir de forma coletiva desconstruções dos saberes cristalizados no ambiente escolar, objetivando criar novas possibilidades de atuação e gerar reflexões práticas, e, do texto de Vicentim (2006), foi incorporada a proposta de realizar um trabalho itinerante, promovendo integração entre as escolas e oportunizando que o grupo pudesse conhecer as realidades de todos, pois cada encontro do Plantão era realizado em uma das escolas participantes.

Esse foi, com toda certeza, um dispositivo inovador – como colocado no título do texto de Machado (2006) – pois possibilitou que aqueles psicólogos conhecessem outros caminhos possíveis para trabalhar em prol da comunidade escolar e da Educação, refletindo e questionando as práticas, incluindo as próprias, e possibilitando um espaço sistematizado para discussão e problematização de ideias de todos os atores escolares. Foi criado um espaço que proporcionou a ampliação de práticas comprometidas com as escolas e com aqueles que as constituem, considerando o contexto histórico e social de cada uma que participou do Plantão, contudo faz-se necessário destacar que durante esse período pudemos ver de perto as dificuldades enfrentadas por parte dos psicólogos relacionadas ao trabalho na CRE. Diversas vezes eles chegaram atrasados na escola em virtude do transporte não estar disponível no horário combinado, também não compareceram a alguns encontros porque o motorista teve que se ausentar, ou o carro quebrou, ou então estava sem gasolina, entre outros. Além disso, foram “alvos” de algumas críticas por parte das escolas direcionadas à SEDUC; não conseguiam organizar ações em tempo hábil por causa da burocracia, pois era necessário enviar ofícios a outros setores da CRE, aguardar as respostas para, assim, executarem o que estava planejado para as escolas.

Como pontos negativos em relação à Lei Complementar 420/2008 foram indicados, a lotação na CRE que, além das questões a respeito da atuação, também possuía a estrutura física precária e despreparada para acomodar os novos funcionários naquele espaço.

Ao considerarmos as condições de trabalho dadas para que estes profissionais executassem suas atividades a partir da CRE, é possível compreendermos estes pontos negativos. Eles foram distribuídos em grupos para realizarem visitas nas escolas, com o objetivo de conhecer as demandas de cada instituição e para que essa proposta pudesse ser executada, o acordo é que teriam transporte disponível para levá-los e buscá-los, porém acontecia de, mesmo havendo o automóvel, não ter gasolina, ou não ter o motorista, ou só ter apenas um carro e um motorista para todos eles – também não havia a possibilidade do governo distribuir vale transporte ou pagar a gasolina para que fossem de carro próprio:

Colocaram a gente numa sala na SEDUC, onde todos os psicólogos ficaram centrados num lugar só. E um olhava para cara do outro e não sabia o que fazer. Eles não deram condições nenhuma para gente trabalhar. A gente teve que visitar todas as escolas para fazer um diagnóstico e depois retornar, mas a instituição não tinha um carro para levar. Nós terminamos ficando lá mais de trinta dias olhando um para o outro sem saber o que fazer, nem para onde ir. Saber o que fazer a gente sabia, só não sabia como dar conta de uma demanda tão grande com 12. Não tinha nem 12 lá na época, deviam ter oito pessoas lá, oito psicólogos (Kelly).

Tada, Sápia e Lima (2010), ao analisarem a atuação dos psicólogos nas escolas em Rondônia, constataram que 89% estavam atuando clinicamente, utilizando testes de personalidade, aplicando provas piagetianas nos alunos encaminhados, bem como avaliação de nível intelectual, dinâmica de grupo junto à equipe de apoio pedagógico e professores, além de anamnese com os pais. De acordo com as autoras, esses dados sugerem que essa atuação está baseada na formação inicial desses profissionais. Há muitos cursos de Psicologia cuja grade curricular possui forte enfoque clínico, o que contribui para uma atuação nos moldes do modelo médico. É uma formação que causa dificuldades aos psicólogos na compreensão a respeito da complexidade do funcionamento escolar e da influência disso nas relações constituídas naquele espaço, que é muitas vezes desordenado, improvisado.

Por isso, quando Kelly diz que até sabiam o que fazer, porém não viam como dar conta de uma demanda tão grande, trata-se exatamente disso. Eles estavam pensando num fazer clínico, que dificulta a compreensão sobre a complexidade da escola como um todo, já que centra a prática do psicólogo em apenas um ator escolar, o aluno, e o faz de modo individual, então imaginemos a quantidade de alunos em 90 escolas e em como isso soou aos psicólogos. A realização desse trabalho seria matematicamente impossível, porque esse não é um fazer psicológico que permite a participação de todos: a interação entre alunos,

professores, equipe pedagógica e demais funcionários, além da comunidade. Ele não deixava que os profissionais enxergassem outras possibilidades, como a criação de espaços que proporcionam o diálogo dentro da escola – que foi um trabalho que pôde ser feito a partir da CRE em conjunto com o grupo de estagiárias da UNIR, como narrado durante a seção de apresentação e que discorreremos de modo mais aprofundado nessa subseção.

Portanto, além de esses profissionais não conseguirem enxergar possibilidades de atuação fora do contexto escolar, o que pode indicar uma identidade com o fazer na escola, ao retirá-los desses espaços quando estavam imersos no seu cotidiano sem possibilitar instrumentos e organização que pudessem ajudá-los a efetuar um fazer inovador no novo ambiente, nos permite concordar que realmente a Lei Complementar 420/2008 não havia trazido muitos benefícios à categoria em termos de condições de trabalho.

Ao mesmo tempo em que o governo avançava instituindo o cargo de *psicólogo educacional*, o que possibilitava reconhecimento em termos políticos deste profissional, ainda era preciso que houvesse mudanças tanto na sua conduta, quanto na atuação psicológica.

O Estado deveria resolver a questão do transporte, para que esses profissionais conseguissem atuar de modo satisfatório; melhorar as condições físicas do ambiente de trabalho, pois eles tinham que dividir o espaço com outros Núcleos; além do baixo salário, que desmotiva os profissionais que já estão atuando na área e não incentiva que outros queiram atuar também; e da carga horária exaustiva, sendo seis horas corridas de segunda a sexta-feira.

É importante ressaltar que diante das entrevistas concedidas pelos colaboradores dessa pesquisa se tornou evidente que os psicólogos não leram a Lei Complementar, o que talvez explique o fato de não terem concretizado uma ação política, organizando-se enquanto categoria, para pensar em estratégias que melhorassem as suas condições.

5.2.2 LEI COMPLEMENTAR 680/2012: SOBRE OS ANALISTAS EDUCACIONAIS

A Lei Complementar 680/2012, promulgada em substituição à Lei Complementar 420/2008, é responsabilidade, como já mencionado anteriormente nesta seção, do governo de Confúcio Aires Moura em seu primeiro mandato, ocorrido entre os anos de 2011 a 2014. Atualmente, ele ainda é o governador do Estado de Rondônia, estando em seu segundo mandato.

As mudanças trazidas por esta lei, no que se refere às atribuições para o profissional da Psicologia, foram, principalmente, a nomenclatura e o local de trabalho, tendo o Núcleo de Psicologia sido desfeito.

O psicólogo deixa, a partir de então, de ocupar o cargo de *psicólogo educacional*, passando a ocupar o cargo de *analista educacional* na função de *psicólogo*, pois para esse cargo, como já é sabido, há outros profissionais que se enquadram, entretanto, cada um em sua devida função.

Nesse aspecto, Igor acredita que a perda de um cargo exclusivo do psicólogo descaracterizou a sua função, dificultando a identificação desse profissional com um trabalho da Psicologia voltado para o âmbito educacional. Perdeu-se a identidade que, de acordo com ele, estava começando a se constituir no Núcleo de Psicologia e apesar de não ter uma ideia esclarecida sobre a Lei Complementar 680/2012, acredita que ela não acrescenta substancialmente à categoria, pois na verdade evidencia uma disfunção no modo como o gestor público percebe o psicólogo dentro da escola:

Se ficasse como estava, era melhor. E no meu entender, criou mais uma situação até política, porque aí a categoria agora não sabe nem, exatamente, por onde que ela está vinculada para poder se articular, porque, na verdade, não tem mais psicólogo desse jeito que está sendo proposto aí.

Ainda, de acordo com ele, não houve um debate sobre as atribuições do cargo de psicólogo junto à categoria, assim como na Lei Complementar 420/2008. A esse respeito já vimos anteriormente que os psicólogos criaram um espaço ao saberem que um dos órgãos convocados para a discussão durante a elaboração da Lei havia sido o SINTERO. De igual modo, também já vimos que durante a elaboração da Lei Complementar 680/2012, foi criada uma comissão para redigir o texto a respeito das atribuições relacionadas ao cargo de psicólogo com cinco profissionais pesquisando, elaborando propostas e debatendo entre si, além de apresentar o material que estavam construindo em encontros pontuais para a chefe da comissão, que vem a ser nossa técnica colaboradora, Eline. E sobre o conceito de Analista Educacional Igor diz:

[...] para mim é mais uma “desidentidade”. “Desidentifica” o profissional que está atuando, não há uma identificação, exatamente, nem do seu perfil realmente dentro da sua função e o que nós constatamos é mais porque nós tínhamos na 420 uma identidade do Psicólogo Educacional e essa lei aí veio e, para mim, descaracterizou isso, essa função.

Leontiev (1983) garante que a psicologia humana está relacionada com as atividades de indivíduos concretos, que exercem tais atividades em condições abertas de coletividade e por meio da interação entre as pessoas e com os objetos. É possível ressaltar que fora das

relações sociais não existe atividade humana, contudo, a atividade vital depende do lugar que cada indivíduo ocupa na sociedade, bem como da maneira como ela é formada em condições individuais, mas que, apesar disso, só existe através do processo social de produção dos homens, ou seja, desenvolvida na coletividade.

Quando Igor coloca que antes havia “uma identidade do Psicólogo Educacional”, podemos nos referir que ele percebia sua atividade sendo desenvolvida em coletividade e caracterizada como sendo de um grupo ocupando um lugar socialmente reconhecido, já que estava posto em uma lei. E apesar de cada um dos psicólogos trazerem suas próprias práticas e concepções teóricas, eles estavam sendo reconhecidos como integrantes do Núcleo de Psicologia, do qual as escolas solicitavam os serviços psicológicos e não de um psicólogo de forma individual, o que em outras palavras significa dizer que, apesar das condições individuais de cada psicólogo (práticas, concepções teóricas), a atividade exercida pela Psicologia Escolas nas escolas públicas estaduais só estava sendo possível por meio do processo social produzido e desenvolvido pelos psicólogos no coletivo – o que garantia a eles mais segurança e um trabalho mais próximo do seu significado original.

Faz-se necessário acrescentar que ao mesmo tempo em que a atividade é produzida, ela própria produz os seus produtos, também chamados de resultados objetivos, como postulado por Leontiev (1983), por isso o desenvolvimento do Núcleo constituiu um processo de transição mútua entre os psicólogos com seus novos meios de atuar frente às queixas escolares, estando fora do espaço escolar e os resultados obtidos a partir dessa mudança como: o novo modo de se relacionarem com as escolas, a criação de espaços de diálogos, a resolução das queixas a partir de uma atuação crítica, etc.

Louise destaca que não ter mais o cargo específico ao profissional da Psicologia é um dos pontos negativos dessa Lei, entretanto promover o reconhecimento para outros profissionais que também atuam na área da Educação é importante:

Eu acho que, realmente, precisa ter alguém. Ter um nutricionista, ter essas outras profissões também, porque não é só o professor que faz a escola, mas também não é só o psicólogo que é o único técnico necessário, vamos dizer assim. Também não seria bairrista a este ponto de dizer que nós somos a solução da escola, sabe?

Dessa maneira, acredita que houve um avanço, porém ainda não concretizado. Segundo nossa colaboradora, a situação desses profissionais que já atuam na Educação é semelhante a dos nossos colegas que têm contrato como professor, mas trabalham como psicólogos, ou seja, eles também estão em situação de desvio de função. Além disso, desde

que a Lei Complementar 680/2012 foi publicada, ainda não foi realizado nenhum concurso para contratação desses profissionais.

Jéssica acredita que não seja um ponto negativo estar em um conjunto com outros profissionais, pelo contrário, é até interessante, mas chega a ser necessário que os psicólogos produzam conhecimento a respeito da própria função. Para ela, o psicólogo precisa definir com mais clareza para si próprio qual é a sua atividade na Educação, bem como precisa distinguir o que faz atuando nas escolas e na CRE, pois de acordo com a nossa colaboradora, os objetivos precisam ser diferenciados.

Kelly, quando questionada sobre o que pensava sobre a Lei Complementar 680/2012 e a mudança de nomenclatura, respondeu não ter tido contato, não saber bem. Já Luiza acredita que a esse respeito não há nenhuma influência sobre o trabalho do profissional da Psicologia:

Não, de forma alguma. Inclusive, o trabalho do psicólogo antes era mais visto como um intruso na escola. Acho que existia um choque muito grande entre psicólogo e orientador, porque não sabia direito qual era o papel de cada um na escola. Não sei se vinha da formação, mas eu ouvia essa conversa. Do tempo em que eu estudei também se ouvia muito isso, então eu acho que não muda nada não. Depende muito da atuação do profissional, então eu acho que na escola, independente da nomenclatura, do que for, de como é chamado, se é analista ou se é psicólogo educacional, isso aí é independente disso.

Com relação ao local de trabalho, os psicólogos podem voltar a ser lotados nas escolas, mas somente as de tipologia 5 ou 6, de grande porte, que são minoria em termos quantitativos em nosso Estado. Comumente são as que se encontram nas áreas mais centrais da cidade, o que nos leva a refletir sobre as decisões tomadas pela SEDUC, que tendem a priorizar essas escolas, deixando “de lado” as periféricas bem como as suas necessidades – o que pode contribuir para a exclusão também dos alunos e dos servidores em virtude do pouco investimento dado às escolas de bairros periféricos, além das condições inadequadas de acesso a elas, em termos de, por exemplo, falta de: segurança, transporte público, iluminação pública, e de asfaltamento. Por causa disso, Louise enxerga este outro ponto da lei como sendo negativo:

Assim, o que eu sei de cabeça é que são as maiores, mas, por exemplo, por causa de três salas de aula ficam bem umas 20 escolas fora. TRÊS salas de aula. Escolas da periferia não pegam.

Mas também positivo, já que permite que os psicólogos também sejam lotados nas escolas de educação especializada:

[...] não deixou de engessar ainda o psicólogo, mas assim, ela possibilitou a atuação em instituições especializadas e aí alguns dos psicólogos migraram para as instituições especializadas, porque ela permite que tenha um psicólogo por turno na instituição especializada (Louise).

Com o Núcleo de Psicologia desfeito, uma parcela dos psicólogos conseguiu vaga nas instituições de ensino com essas características. Os que permaneceram na Coordenadoria foram distribuídos entre os demais Núcleos de Apoio Pedagógico, que, como o próprio nome já diz, auxiliam os professores, principalmente das Salas de Recursos, de acordo com as suas especificidades. Existe o Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAPp), criado a partir dessa Lei; o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS); o Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva (NAEDI), entre outros, além do “Setor de Denúncia”, que é onde os psicólogos recebem as demandas à serem resolvidas a pedido das escolas.

Dadas às circunstâncias, cabem aqui algumas indagações. Como foram escolhidos os psicólogos que voltaram para as escolas? Quais os critérios utilizados para decidir quais seriam os profissionais que voltariam ao espaço escolar e quais permaneceriam na CRE? E dos que permaneceram na CRE, como foram escolhidos para integrar cada um dos Núcleos e o “Setor de Denúncia”?

Dos nossos colaboradores, Louise contatou uma escola especializada, usando o critério de ser próxima à sua residência. A escola disse que a aceitaria, então ela foi transferida para lá. Como a lei permite apenas um psicólogo trabalhando por turno, ela teve que ficar com o período matutino, pois o vespertino já havia sido solicitado por um colega:

[...] foi promulgada outra Lei, que foi a 680 e essa 680 não deixou de engessar ainda o psicólogo, mas ela possibilitou a atuação em instituições especializadas [...], porque ela permite que tenha um psicólogo por turno [...] e daí eu consegui vaga aqui, eu moro aqui próximo, mas também já tinha um colega aqui e eu não pude ter aquela opção de dizer assim: “Você fica porque opta para qual área?”. Você fica com o que tiver que ficar, porque a instituição já é dividida. De manhã aqui é educação de surdos e a tarde com deficientes intelectuais e aí o colega preferiu ficar no turno da tarde, então me disseram “olha, se você quiser vir...”.

Kelly já estava atuando em escola, como citado anteriormente, e Luiza afirma que a escola onde está no momento foi que solicitou psicólogo, então a SEDUC a enviou. Jéssica permaneceu na CRE em um dos Núcleos, assim como Igor, que ao ser questionado sobre como foi colocada à situação a respeito da extinção do Núcleo de Psicologia e de que maneira foram escolhidos os que voltariam para as escolas, respondeu:

Foi feita a apresentação da situação de que precisava voltar e os que já conheciam algumas escolas foram procurando se enquadrar e outros não. Não houve, assim, nenhuma grande discussão sobre como é que seria, por que seria. Alguns diretores solicitaram, tinha a demanda, existia a demanda e alguns diretores solicitam mesmo.

Sobre a extinção do Núcleo de Psicologia, Igor disse que foi desfeito sem grandes explicações e por isso ninguém entendeu. Para ele, foi um trabalho importante, pois os psicólogos conseguiam pensar juntos em ações coletivas diante das demandas que surgiam. Antes estavam todos isolados e no começo do Núcleo puderam perceber isso nitidamente:

Quando nós tivemos no Núcleo de Psicologia deu para perceber esse isolamento de alguns, de algumas escolas, porque quase todos estavam aqui dentro, então era o momento que estava começando a se forjar dentro daquele trabalho que a gente teve do Plantão (referindo-se ao Plantão Institucional Itinerante).

Já Jéssica, ficou muito intrigada, pois foi alegado que teriam que cumprir a necessidade de lotação de psicólogos escolares nas instituições especializadas e nas escolas com tipologia 5 e 6 – como já explicitamos várias vezes durante o texto – entretanto essa prioridade dada às instituições especializadas mostrou para ela uma contradição da CRE, porque antes, caso uma dessas instituições solicitasse algum serviço para a Coordenadoria, teria que aguardar a disponibilidade dos profissionais que deveriam priorizar as escolas estaduais e só depois atendê-las:

[...] o nosso trabalho, funcionava assim: “Primeiro temos que estar nas escolas do estado, esse é o nosso ponto”, e na hora de distribuir os psicólogos a prioridade foi para as especializadas. Para mim isso foi uma contradição, que eu não consigo compreender.

Assim como Igor, ela pensa que o Núcleo estava sendo muito importante para o fortalecimento da Psicologia enquanto categoria e identidade profissional, além de também evidenciar que antes de sua existência estavam isolados:

A criação do Núcleo de Psicologia eu até achei uma coisa que foi positiva, nossa experiência foi positiva, porque nos fez encontrar, nos reconhecer, entender a nossa identidade, fazer a troca de experiências, vamos dizer assim, suscitou um agrupamento. Reunimos a nossa experiência por um ano de convivência, foi um pouco disso, mas o próprio grupo também, depois, não teve mais força de consolidar isso, não teve uma continuidade. Depois o grupo se fragmentou, hoje estamos espalhados, sem aquele vínculo que havia aqui da convivência durante um ano, se fragmentou, cada qual no seu quadrado, ponto, ficamos assim. Não sei o que nos faltou dessa permanência, dessa continuidade, nós ficamos, novamente, isolados. E esse sentimento, penso eu que continua em cada um. Estamos, novamente, sós.

De acordo com Louise, na escola especializada em que está atuando, predomina o pensamento que segrega. Também o ritmo de trabalho dos colegas é mais lento que o de uma escola de ensino regular. Ela destaca que eles possuem uma perspectiva clínica da atuação do psicólogo, esperam que ela cuide dos alunos, faça triagem e execute ações que estejam mais próximas da Saúde:

[...] se para o psicólogo a formação tradicional é predominante, para eles é mais ainda, por exemplo, dentro da pedagogia as pessoas têm uma disciplina de psicologia que eles veem tudo, veem personalidade, motivação e desenvolvimento em 60 horas. Onde que a pessoa vai ter total noção de qualquer perspectiva crítica?

Triagem ela admitiu fazer algumas vezes, mas para ajudar o colega que trabalha no turno vespertino e o faz, pois alguns pais de alunos que têm o perfil atendido pela escola vespertinamente procuram a escola no turno matutino, que é o seu período de trabalho. Ressalta-se que pela manhã a escola especializada em que trabalha atende pessoas com uma determinada deficiência, diferente da que é atendida à tarde:

Estou aqui, 35 alunos, o fluxo é bem menor. De tarde ele tem 120, então, é uma questão de bom senso, né?

Louise também informou que dá “apoio” para as professoras da sala de recursos, ajudando, eventualmente, a montar relatórios. Também já iniciou um trabalho com os pais fazendo reuniões, porém, como poucos frequentavam e foram gradualmente deixando de comparecer, ela desistiu de continuar esse trabalho, que rendeu o total de quatro encontros.

Muito da dificuldade enfrentada por ela durante esses encontros com os pais se deve à questão da linguagem. Trabalhando com alunos com deficiência auditiva seria imprescindível que ela tivesse o curso de LIBRAS, que até chegou a fazer durante a época de graduação, em 2000, mas necessita de uma – como ela mesma chamou – “reciclagem”, pois atualmente tem apenas noções. Acontece que o curso de LIBRAS estava sendo prometido há muito tempo pela Secretaria de Educação, entretanto, até o momento da entrevista, ainda não tinha acontecido. Havia sido ofertado o curso “LIBRAS 2”, que ela perguntou se poderia entrar, mas a resposta foi negativa, pois como não havia feito o “LIBRAS 1”, pré-requisito para cursar esse segundo módulo, não poderia fazer.

Além disso, existia irregularidade na situação da professora do curso, que não havia sido especialmente contratada pelo Estado para ofertá-lo. Na realidade, uma professora da escola especializada foi tirada de sala de aula para dar aulas nesse curso, ou seja, se tratava de uma servidora. Penso que o maior ponto negativo nisso, além de não utilizar os recursos destinados para a contratação de pessoas especializadas para a realização dos cursos, é retirar por vários dias uma professora capacitada para dar aulas aos alunos com surdez, que poderia estar contribuindo para a formação dos mesmos.

Sobre a situação dos cursos de capacitação oferecidos pela SEDUC, Louise nos conta que sempre participou, apesar das vagas só serem oferecidas para aqueles que estivessem trabalhando dentro da temática do curso, o que era o seu caso na maioria das vezes, no entanto, nesta gestão, eles não estão sendo realizados, nem para a área de Educação Especial – o que é, segundo ela nos informou, obrigatório.

Na fala a seguir, nos parece que ela mesma não reconhece a instituição em que trabalha como sendo uma escola, além de usar termos psicanalíticos, reconhecidamente pertencentes à área clínica, que ela havia criticado anteriormente. Também nos conta da dificuldade de executar ações que a aproximem mais da comunidade e da família, em virtude da localização em que está a escola:

*E aí você tem que fazer alguma coisa com a família, mas aí em outros aspectos não é a mesma coisa que você for trabalhar na **escola**³⁰. Na **escola**, se você for dar um apoio aos pais, à família, é naquela noção de dar um apoio na escolarização. **Aqui não**, aqui é barra. Você tem um **filho deficiente** à vida toda, então vai ter **mecanismos de defesa; vai negar, vai projetar, vai ter raiva**. E aqui não é a escola mais perto da cidade. Eu estou com 35 alunos de manhã. Tem gente do Candeias, do Ulisses, do Nacional, do Caladinho, então: “vamos fazer uma visita domiciliar”, eu, simplesmente, tenho que sair a cidade inteira.*

Atualmente, Igor está desenvolvendo um trabalho na CRE com alunos que têm deficiência visual. Não atua como psicólogo escolar, mas como técnico, entretanto, de acordo com ele, se utiliza dos seus conhecimentos psicológicos para contribuir com o trabalho auxiliando na compreensão sobre o que é a construção da subjetividade.

Ele não sentiu nenhuma influência das Leis no modo como atua:

Não, não senti. Até porque essa nomenclatura aí já veio surgir bem recentemente e eu, na verdade, tenho um contrato como professor, também dentro do estado, e anteriormente o meu contrato era como professor, só que posteriormente que eu vim atuar como psicólogo educacional, mas nem isso aí mudou também para mim. E, conceitualmente, também não, eu não senti nenhuma diferença, então não tem como eu te explicar se para mim mesmo teve alguma consequência desse tipo.

Ele acredita que, na verdade, o que influencia na atuação do psicólogo é a visão do gestor, pois é através daquilo que ele compreende do que seja a função do psicólogo no âmbito educacional, que solicita determinadas ações. O gestor não compreendendo o que faz o psicólogo escolar, não sabe o que solicitar desse profissional:

Nem mesmo a administração sabe como lidar com a Psicologia na escola e isso, por exemplo, muitos psicólogos até estão dentro de escola, mas fazem quaisquer outros serviços. Os próprios diretores não sabem, muitas vezes, ou pensam que, muitas vezes, o psicólogo está ali para somente socorrer nas situações de pressão, de desconforto para as escolas sem, realmente, saber como utilizar esse conhecimento da Psicologia no processo de aprendizagem.

Para Igor, ainda não está claro para a Secretaria de Educação, nem para o gestor, bem como para o próprio profissional da Psicologia, o que faz um psicólogo escolar:

E nós percebemos, até mesmo em contato com a secretária de Educação, quando ela mostra claramente que não sabe, na verdade, o que os psicólogos poderiam fazer, isso é muito claro. [...] agora é uma situação para o outro lado, a gente vê também que no meio dos psicólogos, não há algo muito claro nisso também. Tem

³⁰ Destaque nosso.

que ser avaliado também, porque nós percebemos, assim, que a categoria, ela não conseguiu se reunir em torno de uma causa em comum, não se conseguiu criar essa força para poder se colocar também.

Kelly atua ouvindo as queixas dos atores escolares (professores, alunos, equipe pedagógica e demais funcionários), depois se reúne com a orientadora e a supervisora para juntas desenvolverem ações que possam resolver os problemas expostos. Acrescenta-se a isso, o fato de ser ela a responsável pela realização das “reuniões de pais”, que também acontecem em parceria com orientação e supervisão:

A reunião de pais também é tudo parceria, quem faz a abertura é o psicólogo, depois a orientadora fala, depois o supervisor fala, então o meu trabalho é todo assim, em parceria.

Faz parte da sua rotina de atividades o suporte ao professor, diretor e também orientadora. Kelly garante que todo o trabalho que realiza é sempre em equipe, envolvendo os atores da escola, contudo, quando percebe que há um caso mais sério relacionado ao aluno, ela encaminha para o neurologista, para o psiquiatra e então ele passa a ser atendido no CAPS (Centro de Apoio Psicossocial), e, segundo ela, os adolescentes encaminhados estão apresentando melhora significativa nas salas de aula.

Durante a nossa entrevista Kelly me apresentou um portfólio onde registra fotograficamente todas as atividades que desenvolve, e não só na escola. São elas: **1) As reuniões de pais.** Como é ela quem faz abertura, sempre há uma dinâmica e a fala sobre a importância da família na escola; **2) Reuniões com professores.** Elas são realizadas todas as quartas-feiras com temáticas variadas: qualidade de vida, cuidado com a voz, motivação, sempre levando palestrantes que entendam do assunto, como por exemplo, o fonoaudiólogo; **3) Reuniões com os alunos.** Até o momento da entrevista ela vinha trabalhando, junto à orientação, motivação com os alunos. Nessa temática já levou um jogador de futebol que não tem as duas pernas e um rapaz, estudante de Direito, que tem paralisia cerebral. Também realiza esses encontros em parceria com a professora de Educação Física, que aplica alguns exercícios para aliviar as tensões; **4) Passeios com os alunos;** **5) Questionários sócio-econômico-demográfico;**

[...] aqui tem uma coisa, os questionários que eu faço, que eu apliquei de diagnóstico. Eu tenho todo o perfil do meu aluno: quantos por cento moram na Zona Leste; quantos por cento moram na Zona Sul; quantos por cento, o pai tem nível superior; quantos por cento, a mãe tem nível superior, então eu faço isso todo ano.

6) Palestras em empresas privadas como psicóloga organizacional. Ela disse que são essas as duas áreas que, verdadeiramente, gosta de atuar: escolar e organizacional. E já trabalha há 20 anos com as empresas privadas que constam no seu portfólio:

[...] para mim tem que ser algo muito dinâmico, então os dois lugares que eu encontrei, na minha vida, que falam a mesma língua em relação a dinamismo é a escola e a empresa, porque o ritmo da empresa é muito parecido com o da escola, que são as dinâmicas de grupo, o trabalho em grupo com funcionário, seleção de funcionários, então a empresa, ela é muito dinâmica. É uma coisa que é a mil por hora, muito parecido com esse trabalho daqui. [...] Então eu escolhi trabalhar com escola e com empresa. Eu adoro isso aqui. Eu gosto daqui e eu gosto da empresa.

Para Kelly, tanto na escola, quanto na empresa, é possível ver o resultado, pois assim que finaliza as reuniões já tem um *feedback* imediato, seja de professores ou pais, seja de funcionários das empresas, dizendo se gostaram ou não, se concordam ou não com o que foi dito:

É um processo muito rápido, muito rápido. Você vai fazendo e vai sentindo o efeito, a mudança das pessoas. [...] eu diria assim, mudanças de atitudes rápidas e coisas que as vezes “por falta de um grito se perde uma boiada”, como dizia o meu pai. E a maioria das pessoas precisam ser sensibilizadas, né? A gente diz que a gente não conscientiza ninguém, mas a gente consegue sensibilizar quando a gente quer, então eles ficam muito comovidos.

Diante disso tudo, eu lembrei que, em nosso primeiro contato, ao pedir o seu telefone, Kelly me entregou um cartão onde se apresenta apenas como psicóloga organizacional, não incluindo escolar na descrição. E depois que o gravador já estava desligado ela disse que o que mais gosta do trabalho na escola é a “flexibilização de horário”, por exemplo: ela trabalha no turno matutino e a orientadora no turno vespertino. Algumas vezes esta liga pedindo para que ela estenda seu horário para o período da tarde, porque ela não poderá comparecer à escola, assim como ela pode ligar pedindo que a orientadora vá pela manhã, caso ela precise ministrar uma palestra em alguma empresa. Esse tipo de coisa, segundo ela, não seria possível na SEDUC, já que é horário corrido e durante todo o período matutino.

Jéssica, que trabalha na CRE, está em um prédio que pertence à educação especial e é dividido em vários Núcleos: NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional), NAPp (Núcleo de Avaliação Psicopedagógica), CAS (Centro de Atenção ao Surdo), entre outros já mencionados nesse trabalho. Cada um deles colabora, entre outras ações e atividades, com a capacitação de professores das salas de recursos das escolas estaduais:

[...] e aí esse tem me parecido que está sendo o mais difícil, colocar em prática essa função da Psicologia Escolar. Não sei, talvez o fato da gente se sentir muito isolado também, mas na medida do possível, no trabalho de orientação, de capacitação dos professores da sala de recurso, eu tenho procurado trabalhar colocando a Psicologia Escolar, os conhecimentos no trabalho com o grupo dos professores.

Jéssica considera que o espaço da educação especial em que trabalha é ainda muito fragmentado. Cada Núcleo só pensa as próprias atribuições e não produz um trabalho em conjunto, que auxilie na capacitação do professor da sala de recursos como um todo:

[...] o ano passado uma das coisas que aconteciam, desse trabalho de capacitação com os professores da sala de recurso, era que cada Núcleo planejava suas ações e às vezes coincidia as agendas. O professor ficava dividido: “Eu vou participar com o pessoal do CAS, eu vou com Altas Habilidades, e agora?”. E eu tentei fazer a gente rever essas questões e fazer um cronograma único da educação especial. No início do ano, nos reunimos e estamos trabalhando um pouco isso, mas ainda nos falta um trabalho consolidado de pensar.

Ela observa que os psicólogos, não só os que estão nos Núcleos da CRE, mas também os que voltaram para as escolas, atualmente vêm fazendo um movimento solitário, e não estão pensando enquanto grupo, enquanto categoria, não há consciência de coletivo:

[...] mas eu vejo que, assim, é uma atuação que ainda está muito isolada. Um psicólogo aqui, outro lá, outro acolá.

Também acredita que o papel do psicólogo escolar precisa se tornar claro, primeiro, para os próprios psicólogos que atuam na área. É necessário que esses profissionais percebam os espaços escolares, as relações que são constituídas nele, para que possam entender o analista em educação que está proposto na Lei.

Luiza, após a promulgação da Lei Complementar 680/2012, foi chamada para trabalhar na escola onde está atualmente. Essa escola solicitou um profissional da Psicologia e a SEDUC a enviou:

[...] me chamaram para trabalhar como psicóloga aqui na escola pela falta, pela necessidade de psicólogo no estado, porque, na verdade, nós trabalhávamos no Núcleo lá no Estado, no Centro de Apoio Pedagógico e todos os psicólogos estavam lá e aí as escolas que tinham um número de mais de vinte e cinco turmas por turno, necessitavam de um psicólogo de apoio, com o novo plano de estatuto do Estado, do professor, e aí eles enviaram para a escola.

Esse “Núcleo”, de que ela fala, se trata do Núcleo de Psicologia, que foi desfeito com a promulgação da Lei Complementar 680/2012, e o “plano de estatuto do Estado”, ao qual ela se refere é a própria Lei Complementar, como se pode perceber através das características desse plano citadas por ela.

Assim que chegou nessa escola percebeu que algumas crianças do terceiro ano do ensino fundamental escreviam, mas não liam, então iniciou um levantamento de todos os alunos que tinham dificuldades em aprender. Realizada essa etapa, chamou os seus pais para conversar e poder encaminhá-los para a avaliação psicopedagógica, além de exames neurológicos, entretanto, garante que nem todos necessitaram dessa especialidade médica,

somente alguns que tinham a possibilidade de algum distúrbio que ocasionasse a dificuldade de aprendizagem, que é atualmente o foco da sua atuação – principalmente nas séries iniciais.

Para ela, mover essas ações foi um grande avanço, pois algumas dessas crianças começaram a aprender. Algumas delas tiveram que tomar medicamento devido ao déficit de atenção descoberto durante as avaliações psicopedagógica e neurológica e receberam laudos; outras já possuíam laudos de dislexia na escola, o que ela só descobriu depois, mas os orientadores não conseguiam “dar conta”, por isso esse se tornou o foco do seu trabalho.

Hoje em dia ela atua junto aos professores do primeiro ano para que não deixem o problema passar para o segundo, pois seu intuito é resolvê-lo o quanto antes. Também procura manter contato com os pais, pois se o aluno:

[...] que chega à metade do ano e ainda está com essa dificuldade, vamos ver o que está acontecendo ou já vamos chamar o pai, a gente já chama o pai e já encaminha de repente para uma aula de reforço ou então para ver o que é que precisa ajudar mais em casa, então a gente está tendo muito contato com os pais por conta disso, e aí conscientização mesmo dos pais [...].

Quanto questionada sobre de que modo ela “detecta” as dificuldades das crianças, ela responde que na escola não faz nenhum trabalho desse tipo. O que acontece é que quando ela, junto com as professoras, percebe a dificuldade da criança em sala de aula, realiza então uma atividade, procurando investigar se está relacionada com fatores psicológicos, se são questões emocionais ou cognitivas, mas não conseguiu explicar de que atividade se trata:

Eu percebo, a gente percebe por conta da dificuldade que a criança está tendo em sala de aula e quando eu faço aqui, eu peço, eu faço uma atividade, eu sempre tenho uma coisa ou outra, né?

Para Luiza, a maior dificuldade que existe para a sua atuação na escola é fazer os pais aceitarem que o filho está precisando de ajuda fora da escola:

“Ai, eu não vou contratar uma psicóloga não, a senhora pode atender o meu filho?”, aí eu tenho que explicar que na escola não se faz terapia, que não existe isso na escola, né?

Segundo ela, até atende os alunos que tenham laudo, mas não de modo clínico, e sim no sentido de orientação.

A avaliação que faz da situação dos psicólogos na Educação rondoniense no panorama atual é que a “respeitabilidade está bem maior”. Acredita que as pessoas estão dando mais importância à atuação do psicólogo na escola, levando em conta as considerações desse profissional e apesar da dificuldade de aceitação dos pais sobre os filhos terem que receber ajuda de profissionais externos ao ambiente escolar, sendo necessário fazer um forte trabalho

de conscientização, afirma que eles estão mais abertos para conversar sobre os problemas de aprendizagem dos filhos.

Podemos dizer que Luiza está alheia a tudo a que se refere às Leis Complementares, tanto a 420/2008 quanto a 680/2012. Ela sabe que uma foi a responsável por colocá-los atuando no Núcleo e a outra pensa ser uma portaria aberta pelo governo por causa das necessidades demonstradas pelas escolas para que se tivesse um psicólogo atuando lotado nelas:

[...] então eu acho que não muda nada não, depende muito da atuação do profissional. Eu acho que na escola, independente da nomenclatura, do que for, de como é chamado. Se é analista ou se é psicólogo educacional, isso aí é independente disso.

Assim como Igor, também não sentiu nenhuma influência das duas Leis na sua atuação.

Analisando a situação em que se encontram os psicólogos escolares, podemos dizer que a maioria de nossos colaboradores se mostram desorientados sobre o que fazer e como fazer, diante de mudanças em curto espaço de tempo no cargo desse profissional em nosso Estado.

Louise desenvolve na Escola Especializada um trabalho ainda muito arraigado às raízes clínicas da Psicologia, talvez em função de ter que realizar triagens, desenvolve um trabalho isolado, apesar de fazer triagens para o colega que atua no período vespertino, no entanto não há entre eles uma atividade em parceria. Às vezes, sua fala indica indignação diante de situações que ela mesma poderia problematizar com a equipe de sua escola, como por exemplo, sobre a infantilização dos adultos com deficiência tão comum nas escolas especiais, mas não o faz, apesar da sua formação crítica, além de ter preferido essa escola pelo fato de ser próxima à sua casa:

*[...] mas estão aí com as pessoas que são matriculadas e tem matrículas vitalícias. Tem aluno aí de 60 anos, 50 anos, que não passa da quinta série. É o contrário do regular, sabe?*³¹

Houve um trabalho interessante desenvolvido no final de 2013 com os alunos do quinto ano, que é o último ano da Escola Especializada, pois ao serem aprovados para o sexto ano, esses alunos têm que procurar por escolas regulares, então ela promoveu visitas às duas escolas que fazem inclusão escolar na rede estadual e que possuem uma melhor estrutura para isso. Durante as visitas os alunos puderam conhecer as salas de aula, os profissionais com

³¹ No sentido de que na escola regular há evasão dos alunos, enquanto que na especializada eles permanecem durante muito tempo.

quem teriam contato, para ajudá-los a se decidir na hora da matrícula e incentivá-los a continuar os estudos. Sobre esse trabalho, Louise informou que pretendia realizá-lo novamente. Essa atuação se aproxima do que está proposto na Referências Técnicas para atuação de psicólogos na Educação Básica (CFP, 2013) sendo importante destacar a necessidade de uma parceria mais efetiva entre Louise e a equipe das escolas regulares, no sentido de acompanhamento sistemático do processo de inclusão.

Igor, apesar de garantir que se utiliza dos conhecimentos psicológicos, não conseguiu explicar de que maneira desenvolve as suas ações como psicólogo dentro da Coordenadoria. Segundo ele, ainda não está claro para a SEDUC, gestor escolar, e até mesmo para o profissional da Psicologia, qual é a função do psicólogo escolar na Educação. Em virtude disso, ele diz que: “muitos psicólogos até estão dentro de escola, mas fazem quaisquer outros serviços”. Essa situação não é específica de Rondônia, também foi verificada na pesquisa que envolveu além de Rondônia, os Estados de São Paulo, Paraná, Bahia, Minas Gerais, Acre e, Santa Catarina apresentado no livro organizado por Souza, Silva e Yamamoto (2014).

Para resolver este impasse é importante que o psicólogo, assim como colocado por Jéssica anteriormente, se aproprie da sua função, atribuindo-lhe um sentido e compreendendo o seu significado, tendo consciência da atividade que realiza socialmente, pois desse modo ele pode se tornar capaz de criar e ocupar seus próprios espaços.

Também é importante que realize as atividades embasadas em uma teoria crítica, comprometida com a transformação social, que possa fortalecer a identidade profissional para si e também para os demais envolvidos na Educação que ainda não compreendem sua atividade. E que ela seja realizada, de fato, que o psicólogo não se acomode se ocupando com outras tarefas, porque, de acordo com Leontiev (1983), Marx afirma que a atividade é muito mais rica quando realizada do que quando está apenas concebida na consciência.

Kelly parece transferir para o ambiente escolar as ferramentas que já utiliza na Organização. Apesar de afirmar que, ao começar a trabalhar em escola, sabia que não poderia “fazer Clínica”, acaba efetuando práticas condizentes, justamente, com o viés clínico de atuação. Ela o faz quando encaminha alunos para o neurologista, para o CAPS, realiza dinâmicas de grupo, entretanto não se percebe dessa maneira, porque a visão que tem de Clínica é da psicoterapia individual.

Leontiev (1983) afirma que a consciência se dá através do conhecimento compartilhado, sua existência individual é uma realização social, só é possível graças à consciência coletiva, por isso espaços como o Plantão Institucional Itinerante se tornam tão importantes, dispositivos capazes de gerar mudanças transformadoras.

Luiza, por sua formação em Biologia e pós-graduação em Psicopedagogia, executa práticas biologizantes, voltadas para um viés clínico de atuação, de culpabilização dos pais e subordinada sua atividade à orientação, que é uma função reconhecidamente escolar e faz parte do quadro de profissionais da Educação Estadual há muito mais tempo que o psicólogo. Além do mais, a nossa sociedade, que é estruturada em classes, é fator determinante para que as pessoas se relacionem hierarquicamente. Também de modo hierárquico, aponta Leontiev (1983), é que as consciências das pessoas são influenciadas.

Os indivíduos se contrapõem aos meios de produção e ao produto social, portanto, para que se possa compreender a consciência deles, é preciso analisar as relações sociais nas quais estão inseridos (LEONTIEV, 1983).

Jéssica, assim como Igor, sente falta do Núcleo de Psicologia e nos parece que está sendo a única entre os colaboradores que tem procurado realizar uma atividade coletiva, buscando transformar seu espaço de trabalho.

Ela e Igor são os únicos que participaram do Plantão Institucional Itinerante, por isso são os que mencionam as práticas organizadas através dele, que influenciou a maneira como foram desenvolvidas as ações do Núcleo de Psicologia, talvez por isso tenham emitido algumas opiniões parecidas, além da importância do Núcleo, como o isolamento do psicólogo e da necessidade desse profissional fortalecer a consciência de coletivo, bem como o seu papel se tornar claro a si mesmo para, dessa forma, ser incorporado pelos demais profissionais da área da Educação.

Assim, é possível analisar que os psicólogos escolares estão atuando isoladamente e destituídos de identidade profissional, contribuindo para a dificuldade do desenvolvimento de uma consciência de coletivo, de grupo.

Como já dito antes, a consciência individual só se torna possível mediante a existência da consciência social, do coletivo. De acordo com Leontiev (1983), nós tomamos consciência das ações praticadas por outras pessoas e através disso é que tomamos consciência das ações praticadas por nós mesmos, por isso é que as ações se tornam vias de comunicação para expressarmos nossas intenções. Para que se crie uma consciência de coletivo é necessário que os profissionais possam se identificar, reconhecer-se enquanto grupo e desenvolver ações em conjunto.

Leontiev (1983) afirma que não é importante se o indivíduo está ou não consciente dos motivos que o levaram a realizar determinada atividade – portanto não é necessário que o psicólogo esteja consciente dos motivos que o fazem realizar determinada atividade no âmbito

educacional – mas sim em dar valor ao significado vital das situações objetivas e como atua diante delas, pois é a partir disso que surge o sentido pessoal.

Esse processo pode se revelar, por exemplo, nas condições de luta ideológica de uma sociedade classista, tornando possível que a pessoa desenvolva ideias que muito provavelmente serão transformadas em estereótipos – o que causa alienação. Para eliminar o que provoca a alienação é necessário: 1) confrontações vitais seríssimas e 2) retransmutação dos sentidos pessoais de acordo com outros significados sociais mais apropriados.

É importante que os nossos colaboradores consigam retransmutar os seus sentidos, na luta social pela consciência. Apesar dos conceitos, ideias, representações, que são os significados, já penetrarem nas relações interpessoais, não esperando para serem escolhidos, como avultado por Leontiev (1983), o indivíduo é compelido a escolher certas condições de vida, não entre os significados, mas entre as posições sociais conflituosas, que se manifestam por meio dos próprios significados, além de também serem conscientizadas em virtude deles.

6 ATRIBUINDO SENTIDO PESSOAL À PESQUISA: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

Compartilhar das ideias postuladas pela *troika* é compreender a Psicologia como uma ferramenta revolucionária, comprometida com o coletivo e com a transformação social do homem. É acreditar que através da Educação e da Política, com a realização de práticas intencionais que promovam o acesso ao pensamento crítico, podemos romper com a alienação para concretizar uma sociedade sem divisão de classes.

Por isso nesta pesquisa coletamos dados importantes que podem contribuir com um fazer psicológico que valorize o homem e a escola concretos, constituídos nas e pelas relações do cotidiano, bem como sendo influenciados pelo contexto histórico e cultural no qual estão inseridos.

Analizamos as legislações no que se referem à atuação do psicólogo que está na Educação Estadual e constatamos que na Lei Complementar 420/2008, apesar do progresso obtido com a instituição do cargo de psicólogo educacional no quadro de funcionários, constitui-se num documento ambíguo, já que possui conceitos teóricos conflitantes e se destaca por uma visão de atuação crítica, mas também conserva práticas biologizantes, individualizantes e reducionistas do homem. Também o governo não colaborou com ações que proporcionassem aos psicólogos em seus novos cargo e local de trabalho, condições dignas para que pudessem exercer suas atividades com mais eficiência.

Já na Lei Complementar 680/2012, verificamos um retrocesso, pois apesar de a lei anterior conter em seu texto concepções a respeito da atividade psicológica embasadas num viés clínico de atuação, ainda assim havia elementos que podiam contribuir para uma prática mais condizente com uma Psicologia que considera o coletivo, o contexto e a cultura em que a escola estava inserida (comunidade). Na lei atual, o cargo de psicólogo educacional dá lugar ao de analista educacional e, como a própria nomenclatura sugere, além do que está escrito em seu texto, as atribuições estão completamente voltadas para uma Psicologia que classifica, testa, busca ajustar os desajustados, moldando-os à escola e não atuando e buscando ações a partir das demandas apresentadas. Esta lei desconsidera muito mais do que a anterior o homem real, os elementos sociais, políticos e econômicos que atravessam as escolas, bem como contribuem para a constituição das relações naqueles espaços.

Identificamos os técnicos que elaboraram as leis, sendo Luan responsável pela Lei Complementar 420/2008 e Eline responsável pela Lei Complementar 680/2012.

A compreensão que Luan tem acerca da função do psicólogo na Educação é a de que, apesar desse profissional ainda não saber o que realmente deve fazer nesse âmbito, ele deve atuar levando em consideração a Psicologia crítica, como forma de poder pensar a escola e os processos educativos, bem como o Psicodiagnóstico. Talvez, por isso, a Lei Complementar 420/2008 apresente elementos dúbios.

Eline, além de pensar o mesmo que Luan, de que o psicólogo ainda não sabe o que fazer na Educação, acrescenta o fato de que mesmo estando definido por lei, na prática é muito difícil que as ações se materializem.

E sobre o que os psicólogos lotados na SEDUC pensam a respeito das Leis Complementares, podemos dizer que a respeito da Lei Complementar 420/2008, foram apontados como pontos positivos: a nomenclatura de psicólogo educacional, bem como o cargo instituído no quadro de funcionários da Educação de Rondônia e a criação do Núcleo de Psicologia. Como ponto negativo foi indicada a retirada dos psicólogos das escolas para serem lotados na CRE e a falta de condições concretas que materializassem suas ações de itinerância nas escolas.

Com relação à Lei Complementar 680/2012, os pontos positivos são o cargo de analista abarcar outros técnicos que também são importantes para a Educação e a possibilidade de serem lotados em escolas especializadas. Como pontos negativos foram eleitos a lotação em escolas regulares apenas de tipologia 5 e 6, e a extinção do Núcleo de Psicologia.

Os dados ainda revelaram que as Leis Complementares, inicialmente consideradas como políticas públicas são, na verdade, programas de governo, que vão sendo trocados a cada novo gestor público, evidenciando a descontinuidade de ações municipais e estaduais. Além disso, o governo, a equipe pedagógica e **os próprios psicólogos** ainda não compreenderam o lugar do profissional da Psicologia na área da Educação, situação essa, infelizmente comum, no campo da Psicologia brasileira, como discutido pelos pesquisadores que compuseram o livro “Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios” organizado por Souza, Silva e Yamamoto (2014). Podemos analisar que, embora a área da psicologia escolar tenha sido uma das primeiras áreas de atuação do psicólogo quando da regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil – Lei nº. 4.119/62, com uma prática que buscava o enquadramento do aluno no modelo de aluno ideal, muito tempo já se passou, com o desenvolvimento de pesquisas que contribuíram para uma reflexão crítica sobre a

complexidade do fenômeno do fracasso escolar, como por exemplo, o trabalho pioneiro de Patto (1996), bem como, a compreensão de aprendizagem e desenvolvimento proposto pela *troika*, o fazer psicológico na Educação, ainda se mantém em muitos casos da maneira tradicional, clínica.

Consideramos que seja importante o envolvimento de psicólogos nas questões referentes às políticas públicas educacionais, para que possam explicitar aos responsáveis por planejá-las e implementá-las os reais significados atribuídos por elas às questões que serão materializadas no espaço conflituoso e dinâmico da escola, contribuindo para a constituição das relações naquele ambiente. Também para que sejam elaboradas propostas condizentes com uma Psicologia Escolar comprometida com a transformação do espaço escolar e uma Educação pública de qualidade e humanizadora, como proposto nas Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica (CFP, 2013).

É preciso que o psicólogo construa e fortaleça sua identidade profissional, priorizando ações coletivas embasadas num aporte teórico crítico com uma visão de homem, mundo e sociedade que são influenciados por questões políticas, econômicas, históricas e culturais. É fundamental que para a implementação de leis que instituem o cargo do psicólogo na Educação sejam elaboradas com a parceria desses profissionais que atuam nas escolas, bem como com representantes da Psicologia Escolar Crítica a fim de que se consiga romper com práticas individualizantes, excludentes e preconceituosas.

E, por fim, utilizando-me das palavras de Souza (2010), quando pontua que as várias transformações ocorridas na concepção teórico-metodológica da Psicologia Escolar só evidenciam o quanto essa ciência está marcada por questões econômicas e culturais, de acordo com as especificidades de cada momento histórico, denotando a importância de ressignificar periodicamente as concepções e ações que propomos e defendemos, considero que o presente trabalho não acaba em si.

A partir da discussão dos dados e dos resultados revelados, torna-se importante que surjam pesquisas sobre a inserção dos psicólogos escolares nas políticas públicas educacionais; sobre o envolvimento desses profissionais na construção de diretrizes que possam colocar a Psicologia em benefício de uma educação de qualidade. Também estudos que considerem o PL nº 3.688, de 2000, de autoria do senador José Sarney, que “Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica”, sobre a sua repercussão no meio da Psicologia Escolar, bem como as concepções, considerações e opiniões dos psicólogos a respeito desse Projeto de Lei.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. (2000). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.

ASBAHR, F. S. F. (2011). *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (2010) *Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas*. (pp. 393-402). Estudos de Psicologia. Campinas. 27(3). 393-402. julho – setembro.

BARBOSA, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: São Paulo.

BARROCO, S. M. S. (2007). Psicologia e Educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 157-184). São Paulo: Casa do Psicólogo.

BATOMÉ, S. P. (2010). A quem nós, psicólogos, servimos de fato? In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (Orgs). *Escritos sobre a profissão do psicólogo no Brasil*. (pp. 171-203). Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2010.

BOCK, A. M. B. (2002). As Influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: ROCHA, M.; TANAMACHI, E. R.; SOUZA, M. P. R. (Orgs). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. (pp.143-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto - Portugal: Porto Editora.

BRASIL. Constituição (1988). (2004). *Constituição da República Federal do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 44/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94*. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.

CAMPOS, H. R.; JUCÁ, M. R. B. L. (2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. (pp.37-56). Campinas: Editora Alínea.

CAMPOS, R. H. F. (2010). A função social do psicólogo. In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (Orgs). *Escritos sobre a profissão do psicólogo no Brasil*. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN.

CANTARELLI, A. G. (2014). *A subjetividade como intersubjetividade: a personalidade do professor e as suas relações com a prática docente*. 226 f. Dissertação (mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Dep. de Psicologia, Maringá.

CFP. (2005). *Resolução CFP Nº 010/05*. Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

CFP. (2013). *Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*. Conselho Federal de Psicologia: Brasília.

CHAVES, N. A.; NUNES, R. V. (2010). *O papel do psicólogo na gestão de Recursos Humanos das Organizações*. Revista Científica Eletrônica de Psicologia – ISSN 1806-0625 – (Faculdade de Ciências da Saúde de Garça – FASU/FAEF). Ano VIII, nº. 14. Garça/SP: Editora FAEF.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/analista> [consultado em 28-10-2013]

DUARTE, N. (1993). *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, SP: Autores Associados.

ENGELS, F. (1960). *The dialectic of nature*. Nova York: International Publishers.

FACCI, M. G. D. (2003). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*. [Tese de Doutorado]. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista: Araraquara.

FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. M.; TULESKI, S. C. (Orgs.). (2011). *A exclusão dos incluídos. Uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. (pp. 345-370). Maringá: UEM, v. 1.

GUZZO, R. S. (1996). Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSSLER, S. M. (Org). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. (pp.75-92). Campinas: Alínea.

_____. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: A. M. Martínez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. (pp. 17-29). Campinas: Alínea.

JOHNSON, L. F. (2011). *O psicólogo escolar e a inclusão: concepções e práticas*. 172f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Porto Velho, Rondônia.

LEONTIEV, A. N. (1983). *Actividad, conciencia, personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.

LIMA, V. A. A.; TADA, I. N. C. (2011). A Psicologia Escolar Crítica numa experiência de Supervisão em Estágio Curricular. In: SOUZA, A. M. L. S.; RODRIGUES, M. (Orgs.). *Educação Superior: política e formação* (pp. 45-57). Curitiba, PR: CRV.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (2011). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

MACHADO, A. M. (2006). Plantão Institucional: um dispositivo criador. In: Machado, A. M.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (Orgs). *Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MALUF, M. R. (1992). *Psicologia e Educação: paradoxos e horizontes de uma difícil relação*. (pp.170-176). I Congresso Nacional de Psicologia Escolar. ANAIS, São Paulo: ABRAPEE/PUCCAMP.

_____. (1994). Formação e atuação do Psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: *CFP Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. (pp. 157-200). São Paulo: Casa do Psicólogo.

MARTINS, L. M. (2001). *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. Tese de doutorado, UNESP- Marília: São Paulo.

_____. (2005). *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. I EBEM – Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. GT: Filosofia da Educação/17. 12 a 14 de maio de 2005. UNESP. Bauru/São Paulo.

MASIERO, A. L. (2002). “*Psicologia das raças*” e religiosidade no Brasil: uma intersecção histórica. (pp.1-11). *Psicologia: Ciência e Profissão*, Vol. 22, nº1.

MEIRA, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. *Psicologia e Educação: desafio teórico-práticos*. (pp.35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, M. E. M.;

ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. (pp. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.

MELLO, S. L. (1975). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.

PASQUALINI, M. G; SOUZA, M. P. R; LIMA, C. P. (2013). *Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas*. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2013, vol. 17, n.1. (pp. 15-24). ISSN 1413-8557.

PATTO, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz. (4ª reimpressão).

_____. (2005). *Exercícios de Indignação: escritos de Educação e Psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (2007). *Escolas cheias, cadeias vazias - Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro*. (pp. 243-266). *Estudos Avançados*, 21(61).

PEREIRA, S. L. M. (2010). *Psicologia: características da profissão*. In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (Orgs.). *Escritos sobre a profissão do psicólogo no Brasil*. (pp. 143-163). Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN.

ROCHA, M. L. (2008). *Inclusão ou exclusão. Produção de subjetividade nas práticas de formação*. (pp. 477-484). *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 13, n. 3, jul./set.

RONDÔNIA. (2008). *Lei Complementar 420*. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia, e dá outras providências. Governo do Estado de Rondônia, em 9 de janeiro de 2008.

RONDÔNIA. (2012). *Lei Complementar 680*. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia, e dá outras providências. Governo do Estado de Rondônia, em 7 de setembro de 2012.

SCHLINDWEIN, V. L. DalC. (Org.). (2013). *Saúde mental e trabalho na Amazônia: Múltiplas leituras sobre prazer e sofrimento no trabalho* (Aprovado pelos consultores ad hoc). 1. ed. Porto Velho: EDUFRO. v. I. 139p.

SOUZA, M. P. R. (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. [Tese de Doutorado]. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: São Paulo.

_____. (2009). *Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas*. (pp. 179-182). Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 13(1).

_____. (2010). *Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos*. (pp. 129-149). Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, mar.

SOUZA, M.P.R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (Orgs.). (2014). *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.

SOUZA, M. P. R. S.; YAMAMOTO, K.; GALAFASSI, C. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de Educação em sete estados brasileiros: caracterização, práticas e concepções. In: SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (Orgs.). *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. (pp. 223-256). Uberlândia: EDUFU.

TADA, I. N. C. (2009). Os desafios da atuação do psicólogo escolar: da educação especial à educação inclusiva. In: SOUZA, A. M. L. et al (Orgs.). *Psicologia, saúde e educação: desafios na realidade Amazônica*. (pp. 85-118). São Carlos, SP: Pedro e João Editores/Porto Velho, RO: EDUFRO.

_____. (2014). Psicologia escolar e problemas de aprendizagem: em busca de uma formação inicial crítica. In: TADA, I. N. C.; MAROLDI, A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar e processos educativos: reflexões críticas*. (pp.87-104). Curitiba/PR: Appris Editora.

TADA, I. N. C.; SÁPIA, I. P.; LIMA, V. A. A. (2010). *Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas*. (pp. 333-340). Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Vol. 14, nº. 2, Julho/Dezembro de 2010.

TADA, I. N. C.; LIMA, V. A. A.; SAPIA, I. P. S.; NEVES, P. U. S. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação de Rondônia. In: SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. (Orgs.). *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. (pp.79-96). Uberlândia: EDUFU.

TANAMACHI, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. R.; SOUZA, M. P. R., M.; ROCHA, M. L. *Psicologia e Educação: desafio teórico-práticos*. (pp.73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo escolar como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. (pp.11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

TULESKI, S. C. (2011). *A relação entre texto e contexto na obra de Luria: apontamentos para uma leitura marxista*. Maringá: Eduem.

URNAU, L. C.; PACIFICO, J. M.; TAMBORIL, M. I. B. (Orgs.). (2014). *Psicologia e políticas públicas na Amazônia: pesquisa, formação e atuação*. 1. ed. Curitiba-PR e Porto Veho-RO: CRV e EDUFRO. v. 120. 178p.

VEIGA-NETO, A. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A. M. e cols. (Orgs.). *Psicologia e Direitos Humanos. Escola Inclusiva. Direitos Humanos na escola*. (pp. 55-70). São Paulo: Casa do Psicólogo.

VICENTIM, M. C. G. (2006). Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai à escola. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (Orgs.). *Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

VYGOTSKY, L. S. e LURIA, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e criança*. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas.

VYGOTSKI, L. S. (1997). *Obras Escogidas V*. Madrid: Centro de Publicaciones del M. E. C. y Visor Distribuciones.

YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (Orgs). (2010). *Escritos sobre a profissão do psicólogo no Brasil*. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN.

YAMAMOTO, O. H.; AMORIM, K. M. de O. (2010). Estudando a profissão de psicólogo no Brasil: Introdução. In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (Orgs). *Escritos sobre a profissão do psicólogo no Brasil*. (pp. 17-31). Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN.

APÊNDICE A**DECLARAÇÃO COM OS TERMOS DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO****FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA****Núcleo de Saúde****Departamento de Psicologia****Programa de Pós-Graduação em Psicologia**www.mapsi.unir.br**CENTRO DE PESQUISA EM FORMAÇÃO DA PESSOA - CEPEFOP****AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, responsável pela Coordenadoria Regional de Educação de Porto Velho/CRE-SEDUC, autorizo a realização do estudo **“Psicólogo Educacional ou Analista Educacional? Progressos e Retrocessos”** a ser conduzido pelas pesquisadoras acima relacionadas. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Porto Velho,..... dede 2014.

Assinatura e carimbo do responsável institucional



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Núcleo de Saúde

Departamento de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia



www.mapsi.unir.br

CENTRO DE PESQUISA EM FORMAÇÃO DA PESSOA - CEPEFOP

À Coordenadoria Regional de Educação de Porto Velho/CRE-SEDUC

Nesta.

Nós, **Ainá Barbosa Feitosa**, acadêmica do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, e **Profª Drª Iracema Neno Cecilio Tada**, orientadora da pesquisa, viemos solicitar a Vossa Senhoria, autorização para a realização da pesquisa **“Psicólogo Educacional ou Analista Educacional? Progressos e Retrocessos”**.

O objetivo da pesquisa é compreender as políticas públicas que norteiam a atuação dos psicólogos que estão na rede estadual de educação em Rondônia. Para coleta de dados, serão realizadas entrevistas individuais gravadas em áudio com os psicólogos que estão lotados na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e com os técnicos responsáveis pela elaboração das Leis Complementares 420/2008 e 680/2012, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Comprometemos-nos em preservar em sigilo o nome da instituição bem como de todos os envolvidos na pesquisa. Colocamos-nos a disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários nos telefones **(69) 9294-4676, (69) 8141-5189 e (69) 9983-3564**.

Atenciosamente.

Ainá Barbosa Feitosa

Iracema Neno Cecilio Tada

APÊNDICE B**TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS**

Eu, Ainá Barbosa Feitosa, abaixo assinado, pesquisadora envolvida no projeto de título: “Psicólogo Educacional ou Analista Educacional? Progressos e Retrocessos”, me comprometo a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Res. 196/202 do Ministério da Saúde. Informo que os dados a serem coletados dizem respeito ao cargo de psicólogo na SEDUC entre as datas de

Porto Velho, dede 2014.

Ainá Barbosa Feitosa

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“Psicólogo Educacional ou Analista Educacional? Progressos e Retrocessos”:

Eu, _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da pesquisadora **Ainá Barbosa Feitosa**, acadêmica do Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), orientada pela **Prof.^a Dr.^a Iracema Neno Cecilio Tada**. Declaro também ter recebido uma cópia do presente termo.

Assinando este termo de Consentimento, estou ciente de que:

- Esta pesquisa tem o objetivo de compreender as políticas públicas que norteiam a atuação dos psicólogos que estão na rede estadual de educação em Rondônia.
- Não há benefício financeiro e nenhum tipo de despesa em tal participação.
- Não há nenhum risco em participar da pesquisa e terei suporte em qualquer situação que solicitar.

Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Estou livre para interromper, a qualquer momento, minha participação na pesquisa sem sofrer qualquer forma de retaliação.

Meus dados pessoais e outras informações que possam me identificar serão mantidos em sigilo. Os resultados gerais obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos propostos, incluída sua publicação em congresso ou em revista científica especializada, mantendo o sigilo.

Poderei contatar os pesquisadores responsáveis pela pesquisa através dos telefones **(69) 9294-4676 ou (69) 8141-5189**.

Porto Velho, _____ de _____ 2014.

Assinatura do Participante

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PSICÓLOGOS

Há quanto tempo você atua como psicólogo escolar?

Como você entende a relação entre psicologia e educação?

De que forma você atua?

O que pensa a respeito da Lei Complementar 420/2008, no que se refere às atribuições ao psicólogo escolar? Quais são os pontos positivos e os pontos negativos desta lei?

O que pensa a respeito da Lei Complementar 680/2012, no que se refere às atribuições ao psicólogo escolar? Quais são os pontos positivos e os pontos negativos desta lei?

Quais são as principais mudanças ocorridas entre uma lei e outra?

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS TÉCNICOS

Como você entende a relação entre psicologia e educação?

Qual é a sua opinião a respeito dos psicólogos na educação?

Em sua opinião, o que faz um psicólogo escolar?

O que você pensa a respeito da Lei Complementar 420/2008, no que se refere às atribuições ao cargo de psicólogo? Quais são os pontos positivos e os pontos negativos desta lei?

Como ela foi pensada?

Quais foram as estratégias utilizadas para a sua elaboração?

O que você pensa a respeito da Lei Complementar 680/2012, no que se refere às atribuições ao cargo de psicólogo? Quais são os pontos positivos e os pontos negativos desta lei?

Como ela foi pensada?

Quais foram as estratégias utilizadas para a sua elaboração?

Quais são as principais mudanças ocorridas entre uma lei e outra?

APÊNDICE F

PROJETO DE LEI COMPLEMENTAR DE 3 DE JANEIRO DE 2008-01-08

Dispõe sobre o Plano de Carreira, cargos Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia, e dá outras providências.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei Complementar dispõe a instituição, implantação e gestão do Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia.

Art. 2º Para os efeitos desta Lei Complementar, entende-se por:

I – Rede Pública Estadual de Ensino: o conjunto de instituições e órgãos que realizam atividades da educação sob coordenação da Secretaria de Estado da Educação;

II – Profissionais da Educação Básica: conjunto de professores que exercem atividades de docência ou de suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, de assessoramento pedagógico, de direção e vice-direção escolar, de psicologia educacional e de profissionais que exerçam atividades técnicas administrativas e educacionais na Rede Pública Estadual de Ensino; e

III – Carreira dos Profissionais da Educação Básica: conjunto de cargos de provimento efetivo dos Profissionais da Educação Básica, caracterizado pelo desempenho das atividades de docência e as que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades,

incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico, de Psicólogo Educacional e de Auxílio, Assistência Administrativa e Educacional na Rede Pública Estadual de Ensino.

CAPÍTULO II

DA CARREIRA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL

Seção I

Dos Princípios Básicos

Art. 3º. São princípios fundamentais da valorização da carreira dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Estadual:

I – o Profissional da Educação Básica da Rede Pública Estadual é agente primordial na formação do ser humano e no desenvolvimento social, cultural e econômico;

II – a qualificação e o conhecimento, através da progressão e promoção funcional;

III – a formação continuada, permanente e específica, com a garantia de condições de trabalho e produção científica.

Seção II

Da Estrutura da Carreira

Art. 4º. A carreira dos profissionais da educação da Rede Pública é constituída de três cargos:

I – Professor – Composto das atribuições inerentes às atividades de docência e de atividades que oferecem suporte pedagógico diretos a tais atividades, incluídas a de direção e vice-direção escolar;

II – Psicólogo Educacional – composto de atribuições inerentes ao âmbito educacional, e atividades que envolvam educadores, educandos e de assessoria ao corpo técnico-pedagógico no acompanhamento à comunidade escolar (alunos, pais e professores) em relação ao processo de ensino e aprendizagem; e

III – Técnico Administrativo Educacional – composto de atribuições inerentes às atividades administrativas, de manutenção, de infra-estrutura, de transporte, de preparo da alimentação escolar, de recursos didáticos, de nutrição e outras afins.

Art. 5º. A carreira dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Estadual, prevista nas linhas de transposição do Anexo I desta Lei Complementar está estruturada nos seguintes níveis:

I – Professor Nível 1 – para professores com formação de Ensino Médio, na modalidade normal constituído dos atuais professores para a educação infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano; de professores com formação específica de Ensino Médio em Educação Escolar Indígena bilíngüe e multilíngüe, aptos a ministrar o ensino tanto na língua materna quanto na língua portuguesa e dos atuais professores leigos.

II – Professor Nível 2 – para professores com formação em licenciatura curta, constituído dos atuais professores para o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.

III – Professor Nível 3 – para professores com formação em curso superior de licenciatura plena Normal Superior ou outra graduação correspondente à áreas de conhecimento específicas, do currículo escolar, em nível de bacharelado com licenciatura plena; Habilitação pedagógica nas áreas de administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional e magistério superior Indígena.

IV – Psicólogo Educacional – para profissionais com escolaridade em nível superior, com graduação em psicologia, em nível de bacharelado, correspondente à formação de psicólogo;

V – Técnico Administrativo Educacional Nível 1 – para profissionais com formação máxima de Ensino Fundamental e/ou profissionalização específica;

VI – Técnico Administrativo Educacional Nível 2 – para profissionais com formação de Ensino Médio e/ou profissionalização específica; e

VII – Técnico Administrativo Educacional Nível 3 – para profissionais com formação de nível superior com profissionalização específica ao âmbito escolar.

[...]

Art. 7º. São atividades específicas do Psicólogo Educacional:

I – promover atividades específicas que possibilitem o entrosamento entre os envolvidos no processo educacional;

II – desenvolver programas educacionais, respaldados em teorias e técnicas adequadas, que facilitem o processo de ensino e aprendizagem;

III – fomentar transformações na educação, como integrante de um grupo multiprofissional dos educadores;

IV – promover pesquisa que amplie o conhecimento na área educacional, da aprendizagem, do aperfeiçoamento e desenvolvimento psicomotor (cognitivo, afetivo e motriz) de métodos e técnicas para melhorar a qualidade das relações de trabalho e a qualidade de vida da comunidade escolar;

V – realizar avaliação em equipe multidisciplinar das habilidades acadêmicas e sociais, aptidão para aprendizagem, desenvolvimento emocional, da personalidade, interesses profissionais e outras potencialidades;

VI – possibilitar ações de prevenção dos desajustamentos psicossociais e de aprendizagem, desenvolvendo trabalho junto às famílias para melhor lidarem com as relações e conflitos familiares (drogas, agressividade e crises afetivas etc.);

VII – participar de currículos e programas educacionais, estudando a importância de novos métodos e da motivação no ensino, com vistas à melhoria da receptividade, do aproveitamento e da auto-realização do aluno;

VIII – participar da execução de programas de educação popular, precedendo estudos, objetivando as técnicas de ensino a serem adotadas, fundamentando-se no conhecimento dos programas de aprendizagem e das diferenças individuais, para definição de técnicas mais eficazes;

IX – supervisionar e acompanhar a execução dos programas de reeducação psicopedagógica utilizando os conhecimentos sobre a psicologia da personalidade e do psicodiagnóstico, para promover o ajustamento do indivíduo;

X – colaborar com a execução de trabalhos de educação social em comunidades, analisando diagnosticando casos na área de sua competência, para resolver dificuldades decorrentes de problemas psicossociais; e

XI – realizar acompanhamento psicológico educacional, sempre que possível e, necessário, aos alunos em seu processo inclusivo, criando parcerias com demais instituições escolares, a fim de uma melhor adequação escolar.

[...]

VII – Psicólogo Educacional: conforme a necessidade 1 (um) para cada 2000 (dois mil) alunos no âmbito de cada Representação de Ensino, podendo as escolas de tipologia 5 e 6 possuir 1 (um) por escola;

[...]

§ 1º. A escola com mais de 25 (vinte e cinco) salas de aula em funcionamento por turno poderá:

- I- Lotar mais 01 (um) Supervisor Escolar com dois turnos de atuação;

II- Lotar mais 01 (um) Orientador Educacional com dois turnos de atuação; e

III- Lotar mais 01 (um) Psicólogo Educacional com dois turnos de atuação

[...]

§ 6º. A jornada semanal de trabalho do titular do cargo de Técnico Administrativo Educacional, Técnico em Assuntos Educacionais, Psicólogo Educacional e Professores em Função Técnica de Suporte ou Coordenação Pedagógica, será de 40 (quarenta) horas semanais, podendo o executivo estadual, através de Decreto, garantir o horário corrido de 06 (seis) horas.

[...]

Art. 77. Fica revogadas a Lei Complementar nº 250, de 21 de dezembro de 2001, nº 265 de 23 de maio de 2002, nº 317, de 22 de julho de 2005, nº 385, de 31 de julho de 2007, nº 388, de 03 de agosto de 2007, e nº 393, de 31 de outubro de 2007.

Art. 78. Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio do Governo do Estado de Rondônia, em 9 de janeiro de 2008, 120º da Republica.

IVO NARCISO CASSOL

Governador




ANEXO I

DEMONSTRATIVO DAS LINHAS DE TRANSPOSIÇÃO E QUANTITATIVO DE CARGOS

DEMONSTRATIVO DE CARGOS POR TRANSPOSIÇÃO E QUANTITATIVO			
CARGO ANTERIOR	CARGO ATUAL	NÍVEL	QUANTITATIVO

PROFESSOR	PROFESSOR	1	1.485
PROFESSOR	PROFESSOR	2	299
PROFESSOR	PROFESSOR	3	14.000
PSICÓLOGO	PSICÓLOGO EDUCACIONAL	-	53

APÊNDICE G

DIÁRIO OFICIAL

Estado de Rondônia

ANO XXIX PORTO VELHO-RO SEXTA-FEIRA, 07 DE SETEMBRO DE 2012 Nº 2054 CADERNO ESPECIAL

www.diof.ro.gov.br

imprensaoficial@diof.ro.gov.br

SUMÁRIO

Governadoria01

Sec. de Estado do Planejamento.....

Sec. de Estado da Administração.....

Sec. de Assistência Social.....

Secretaria do Estado de Saúde.....

Secretaria de Estado de Educação.....

Sec. de Est. da Seg., Defesa e Cidadania...

Sec. de Estado de Justiça.....

Defensoria Pública

Secretaria de Estado de Finanças.....

Sec. de Estado do Desenvolvimento Econômico e Social.....

Sec. de Estado da Agricultura, Pecuária e Regularização Fundiária.....

Sec. de Estado dos Esportes da Cultura e Do Lazer.....

Sec. de Estado do Desenvol. Ambiental..

Tribunal de Contas.....

Prefeitura Municipal da Capital.....

Prefeituras Municipais do Interior

Camaras Municipais do Interior.....

Institutos Municipais.....

Meditoriais.....

Atos do Executivo

GOVERNADORIA

LEI COMPLEMENTAR N.880, DE 07 DE SETEMBRO DE 2012.

Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RONDÔNIA: Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei Complementar:

Art. 1º. Esta Lei Complementar dispõe sobre a instituição, implantação e gestão do plano de carreira, cargos e remuneração – PCCR dos Profissionais da Educação Escolar Básica do Estado de Rondônia.

Art. 2º. Para os efeitos desta Lei Complementar, entende-se por:

I - Rede Pública Estadual de Ensino: o conjunto de instituições e órgãos que realizam atividades de educação sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação;

II - Profissionais da Educação Básica: o conjunto de professores, de analistas educacionais e de técnicos educacionais da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de Rondônia;

III - Carreira dos Profissionais do Magistério: conjunto de cargos de provimento efetivo de docência e especialistas de educação, que desenvolvem atividades de ministrar, planejar, executar, avaliar, dirigir, orientar, coordenar, gerir, assessorar e supervisionar o Ensino no desenvolvimento de funções privativas da Secretaria de Estado da Educação;

IV - Carreira dos Analistas Educacionais: conjunto de cargos de provimento efetivo dos Profissionais da Educação Escolar Básica, caracterizado pelo desempenho das atividades especializadas em nível superior de Administrador, Assistente Social, Biblioteconomista, Contador, Economista, Nutricionista e Psicólogo, que ofereçam base técnica especializada às atividades pedagógicas desenvolvidas na Rede Pública Estadual de Ensino;

V - Carreira dos Técnicos Educacionais: conjunto de cargos de provimento efetivo dos Profissionais da Educação Básica, caracterizado pelo desempenho das atividades técnicas de nível fundamental e médio, que ofereçam suporte às atividades pedagógicas desenvolvidas na Rede Pública Estadual de Ensino, sendo os profissionais de nível fundamental procedentes de cargos em extinção.

CAPÍTULO II

DA CARREIRA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL

Seção I

Dos Princípios Básicos

Art. 3º. São princípios fundamentais da valorização da carreira dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Estadual:

I - o Profissional da Educação Básica da Rede Pública Estadual é agente primordial na formação do ser humano e no desenvolvimento social, cultural e econômico;

II - a qualificação e o conhecimento, através da progressão e promoção funcional;

III - a formação continuada, permanente e específica, com a garantia de condições de trabalho e produção científica; e

IV - a valorização dos Profissionais da Educação Escolar Básica da Rede Pública Estadual constitui-se em ação estratégica essencial ao desenvolvimento das políticas públicas e o fortalecimento do Estado, adotando-se como medidas a revisão salarial anual das remunerações da carreira, de modo a preservar o poder aquisitivo e promover o reconhecimento dos servidores da educação, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal e da Lei de Responsabilidade Fiscal.

Seção II


Da Estrutura das Carreiras

Art. 4º. As carreiras dos profissionais da educação da Rede Pública Estadual é constituída de três cargos:

I - Profissional do Magistério - carreira composta por professores habilitados em nível médio, licenciatura curta e nível superior com licenciatura plena, ou pedagogo com habilitação em supervisão, orientação ou psicopedagogia, sendo os professores de nível médio e licenciatura curta procedentes de cargos em extinção, cujas atribuições são inerentes às atividades de docência na Educação Escolar Básica e atividades que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, de acordo com o inciso III do artigo 2º desta Lei Complementar;

II - Analista Educacional - carreira composta por profissionais, cujas atribuições são relativas às atividades especializadas em nível superior de Administrador, Assistente Social, Biblioteconomista, Contador, Economista, Nutricionista e Psicólogo, que ofereçam base técnica especializada às atividades pedagógicas desenvolvidas na Rede Pública Estadual de Ensino; e

III - Técnico Educacional - carreira composta por profissionais de nível fundamental e médio, sendo os de nível fundamental procedentes de cargos em extinção, cujas atribuições são vinculadas às atividades administrativas, técnico-contábil, de zeladoria, de limpeza e conservação, de manutenção de serviços gerais, de infraestrutura, de transporte, de preparo da alimentação escolar, de inspeção de pátio e/ou alunos, de motorista, de multimeios didáticos, de recursos didáticos e biblioteca, de educação especial, nestes últimos incluídos os intérpretes e cuidadores para portadores de necessidades especiais e outras afins.



CONFÚCIO AIRE S MOURA
Governador

JUSCELINO MORAES DO AMARAL
Secretário Chefe da Casa Civil

WILSON DIAS DE SOUZA
Diretor de Imprensa Oficial

MATÉRIAS PARA PUBLICAÇÃO

RECEBIMENTO DE MATÉRIAS: Diariamente, das 07h30min às 13h30min De 2ª a 6ª feira

OBSERVAÇÃO: As matérias encaminhadas para publicação deverão estar formalizadas rigorosamente de acordo com as normativas expedidas por este Departamento de Imprensa Oficial, disponível para consulta no site www.diof.ro.gov.br, link "Norma de Publicação".

DO TEXTO: A revisão de textos é de inteira responsabilidade do órgão/cliente emissor.

PUBLICAÇÃO: A Imprensa Oficial do Estado de Rondônia tem o prazo de 03 (três) dias úteis para a publicação de qualquer matéria, a partir da data do seu recebimento.

RECLAMAÇÃO: Deverá ser encaminhada por escrito à Diretoria da Imprensa Oficial do Estado de Rondônia, no prazo máximo de (05) dias úteis, após a sua publicação.

Diretoria, Administração e Parque Gráfico:

Rua Antônio Lacerda, nº 4228-A
Bairro Embratel - Setor Industrial.
Porto Velho - RO
CEP: 76.821-038

Fone: (69) 3216-5728

Art. 5º. A carreira do Profissional do Magistério é constituída de cargo único de provimento efetivo e estruturada em classes, de acordo com a natureza e complexidade das atribuições e níveis de escolaridade.

Art. 6º. Para fins desta Lei Complementar, consideram-se:

I – Cargo: é o lugar dentro da organização funcional da Secretaria de Estado da Educação provido e exercido por um profissional da educação, hierarquicamente localizado na estrutura organizacional do serviço público, tendo por atribuições um conjunto de atividades e responsabilidades específicas, denominação própria, número certo e remuneração, fixados em Lei;

II – Classe: é a divisão básica de um mesmo cargo, contendo determinado número de referências, de mesma denominação e atribuições idênticas, agrupadas segundo a natureza e complexidade das atribuições e nível de escolaridade profissional exigida;

III – Referência: símbolo numérico em arábico indicativo do valor do vencimento – base fixado para o cargo que representa a progressão funcional do profissional da educação na carreira;

IV – Promoção funcional: passagem dos profissionais do magistério de uma classe de habilitação para referência inicial de outra classe superior;

V – Progressão funcional: elevação do profissional da educação efetivo a referência imediatamente superior da classe a que pertence;

VI – Vencimento-base: retribuição pecuniária ao profissional da educação pelo efetivo exercício do cargo correspondente à classe de sua maior habilitação e referência, independente do âmbito de atuação em que exerça suas funções, considerando a jornada de trabalho e sobre o qual incide o cálculo das vantagens salariais; e

VII – Funções do Profissional do Magistério: aquelas desempenhadas na escola ou em outras unidades administrativas da Secretaria de Estado da Educação por ocupantes de cargos integrantes do Quadro do Magistério, compreendendo:

- a) Regência de classe;
- b) Gestão escolar;
- c) Planejamento educacional;
- d) Supervisão escolar;
- e) Orientação escolar;
- f) Professor sala de recursos multifuncionais;
- g) Diretor e Vice-Diretor das unidades escolares;
- h) Coordenador de Educação Integral;
- i) Coordenador das Coordenadorias Regionais de Educação;
- j) Chefe da Seção Pedagógica;
- k) Chefe da Seção Administrativa;
- l) Chefe do Núcleo de Apoio à Coordenadoria;
- m) Chefe de Educação Escolar Indígena; e
- n) Outras atividades de natureza congênera.

§ 1º. Entende-se por habilitação específica

aquela que tem relação direta com as atividades desenvolvidas pelo profissional da educação, de acordo com a sua formação.

§ 2º. Entende-se por âmbito de atuação o nível de ensino ou de gestão em que o profissional da educação está apto ao exercício em virtude de seu nível de escolaridade.

Art. 7º. A carreira do Analista Educacional é constituída de cargo de provimento efetivo, estruturado em classe única, de acordo com a natureza e complexidade das atribuições do cargo, níveis de titulação estabelecidos segundo a especialidade profissional, alcançando a valorização profissional através da progressão funcional.

Art. 8º. A carreira do Técnico Educacional é composta de cargos de provimento efetivo e estruturada em classe única de acordo com a natureza e complexidade das atribuições, níveis de escolaridade, alcançando a valorização profissional através da progressão funcional.

Seção III Da Organização das Carreiras

Art. 9º. A carreira do profissional do Magistério é caracterizada por atividades contínuas no exercício de função de Magistério e voltada à concretização dos princípios, dos ideais e dos fins da educação brasileira.

Parágrafo único. A carreira do profissional do Magistério se inicia com o provimento de cargo efetivo de magistério, através de concurso público, de provas e títulos, em conformidade com o que dispõe esta Lei Complementar ou norma dela decorrente.

Art. 10. A carreira do profissional do Magistério é formada pelo cargo efetivo de profissional da educação dividido em classes e referências, de acordo com a natureza e complexidade das atribuições e capacitação profissional exigida para os seus ocupantes.

Art. 11. O cargo do profissional do Magistério de provimento efetivo é agrupado em classes, de acordo com a natureza e complexidade das atribuições e do nível de escolaridade profissional exigida para os seus ocupantes, conforme se especifica:

I – Classe A – integrada pelo cargo de Professor “A”;

II – Classe B – integrada pelo cargo de Professor “B”;

III – Classe C – integrada pelo cargo de Professor “C”.

§ 1º. As classes dos profissionais do magistério de que trata este artigo desdobram-se em referências de 1 a 16, conforme consta no Anexo I desta Lei Complementar, com a indicação dos valores devidos a título de vencimento em cada referência.

§ 2º. A promoção do ocupante de cargo de profissional do Magistério nas classes de que trata este artigo far-se-á mediante requerimento do interessado por comprovação de habilitação específica.

Art. 12. A promoção funcional entre as classes A, B e C fica restrita aos ocupantes de cargo de profissional do Magistério, cuja investidura antecede à vigência desta Lei Complementar, sendo estes de nível médio e licenciatura curta, extinguindo-se os cargos correspondentes após sua vacância.

Art. 13. As classes do profissional do magistério/professor constituem linha de elevação funcional em virtude da maior habilitação para o magistério, assim considerada:

I – Classe “A” – professores com formação em curso de nível médio completo, na modalidade normal acrescida de estudos adicionais, constituído dos atuais professores que atuam no âmbito da Educação Infantil (pré-escolar) e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano;

II – Classe “B” – professores com formação em licenciatura curta, constituído dos atuais professores que atuam no âmbito do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano; e

III – Classe “C” – professores com formação em curso superior de licenciatura plena, correspondente a áreas de conhecimento específicas do currículo escolar, e com formação em curso superior de bacharelado ou licenciatura em Pedagogia com habilitação e atuação exclusiva nas áreas de administração, supervisão e orientação escolar.

§ 1º. Para atender às necessidades decorrentes das demandas estruturais, sejam elas de caráter pedagógico e/ou administrativo/ Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação, ou por conveniência do ensino, os professores de classe “A” poderão atuar, em caráter excepcional, no 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, desde que portadores de formação complementar e compatível com a habilitação.

§ 2º. Para atender às necessidades decorrentes das demandas estruturais, sejam elas de caráter pedagógico e/ou administrativo/ Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Educação, ou por conveniência do ensino, os professores de classe “B” poderão atuar, em caráter excepcional, no 1º ao 3º ano do Ensino Médio, desde que portadores de formação complementar e compatível com a habilitação.

Seção IV Das Atribuições dos Profissionais da Educação

Art. 14. São atribuições do Professor em função de docência, preparar e ministrar aulas, avaliar e acompanhar o aproveitamento do corpo discente da Educação Infantil, Fundamental e Médio, no respectivo campo de atuação.

Art. 15. São atribuições do Professor em função de Magistério de natureza pedagógica a direção escolar, a administração, a avaliação, o planejamento, a pesquisa, a orientação, a supervisão, a inspeção, a assistência técnica, o assessoramento em assuntos educacionais, chefia, coordenação, acompanhamento e controle de resultados educacionais e outras similares na área de educação, compreendendo as seguintes especificações:

I – no âmbito escolar:

a) administrar, planejar, organizar, coordenar, controlar e avaliar atividades educacionais junto ao corpo técnico – pedagógico, docente e discente, fora da sala de aula, desenvolvidas na unidade escolar;

b) planejar, orientar, acompanhar e avaliar atividades pedagógicas nas unidades escolares, promovendo a integração entre as atividades, áreas de estudos e/ou disciplinas que compõem o currículo, bem como o contínuo aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem, propondo treinamento e aperfeiçoamento do pessoal, aprimoramento dos recursos de ensino/aprendizagem e melhoria dos currículos; e

c) planejar, acompanhar e avaliar a participação do aluno no processo ensino/aprendizagem envolvendo a comunidade escolar e a família nesse acompanhamento;

II – no âmbito das Coordenadorias Regionais de Educação:

a) inspecionar, supervisionar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades das unidades escolares da Educação Infantil, Fundamental e Médio da rede pública estadual, seguindo as normas do Sistema Estadual de Ensino; e

b) diligenciar a execução de planos, programas, projetos e atividades educacionais, bem como acompanhar e controlar sua execução;

III – no âmbito da administração central do sistema:

a) desenvolver estudos, diagnósticos qualitativos e quantitativos sobre a realidade do Sistema Estadual de Ensino e elaborar programa, planos e projetos de intervenção;

b) propor alternativas à tomada de decisão em relação às necessidades e prioridades da educação;

c) elaborar, avaliar e propor medidas e instrumento de acompanhamento e controle da execução de planos, programas, projetos e atividades educacionais;

d) prestar assistência técnica em assuntos pedagógicos;

e) desempenhar assessoria em assuntos educacionais e outras atividades educacionais que lhe forem delegadas; e

f) responder pela gestão da educação, incluindo o planejamento, acompanhamento, controle e avaliação das ações dos diversos setores que integram a Secretaria de Estado da Educação.

Art. 16. Integram a carreira de Analista Educacional os profissionais com suas respectivas atribuições funcionais, assim definidas:

I – Administrador: Administrar materiais, recursos humanos, patrimônio, informações, recursos financeiros e orçamentários no setor público; Gerir recursos tecnológicos; Administrar sistemas, processos, organização e métodos; Arbitrar em decisões administrativas e organizacionais; Participar na definição da visão e missão da instituição; Analisar a organização no contexto externo e interno; Identificar oportunidades e problemas; Definir estratégias; Apresentar proposta de programas e projetos; Estabelecer metas gerais e específicas; Avaliar viabilidade de projetos; Identificar fontes de recursos; Dimensionar amplitude de programas e projetos; Traçar estratégias de implementação; Reestruturar atividades administrativas; Coordenar programas, planos e projetos; Monitorar programas e projetos; Analisar estrutura organizacional; Levantar dados para o estudo dos sistemas administrativos; Diagnosticar métodos e processos; Descrever métodos e rotinas de simplificação e racionalização de serviços; Elaborar normas e procedimentos; Estabelecer rotinas de trabalho; Revisar normas e procedimentos; Estabelecer metodologia de avaliação; Definir indicadores e padrões de desempenho; Avaliar resultados; Preparar relatórios; Reavaliar indicadores; Elaborar diagnóstico; Apresentar alternativas; Emitir pareceres e laudos; Facilitar processos de transformação; Analisar resultados de pesquisa; Atuar na mediação e arbitragem; Realizar perícias;

Agir com iniciativa; Demonstrar liderança, capacidade de síntese, capacidade de negociação, raciocínio lógico, visão crítica, capacidade de comunicação, capacidade de análise, administrar conflitos e raciocínio abstrato; Trabalhar em equipe, capacidade de decisão e executar outras atividades correlatas que lhe forem atribuídas;

II – Assistente Social: Prestar o atendimento, acompanhamento e monitoramento às famílias e aos alunos das unidades escolares encaminhados pelo Orientador Escolar, treinando-os e orientando-os para o atendimento deste público, colaborando para a garantia do direito ao acesso e permanência do educando na escola; Elaborar plano de trabalho, contemplando ações/projetos para os diferentes segmentos da comunidade escolar, considerando as especificidades das escolas e seu entorno; Realizar estudos e pesquisas que definam o perfil socioeconômico cultural da população atendida, de modo a identificar as suas características e demandas; Promover reuniões de estudos temáticos, oficinas, estudos de casos, envolvendo professores e equipe diretora/pedagógica da unidade escolar, com ênfase na atuação do Orientador Escolar; Participar e atuar nos espaços dos conselhos de políticas e direitos, buscando propiciar parcerias com os Conselhos Estaduais de Educação, Conselhos Tutelares e unidades de saúde visando viabilizar o atendimento e acompanhamento integrado dos alunos e da população atendida; Elaborar relatórios de sistematização dos trabalhos/projetos realizados, contendo análises quantitativas e qualitativas e executar outras tarefas correlatas;

III – Biblioteconomista: Gerenciar, arquivar, classificar, preservar, organizar e fazer o registro de obras das bibliotecas, centros de documentação, centros de informação e correlatos, além de redes e sistemas de informação das unidades escolares e administrativas da Secretaria de Estado da Educação; Realizar inspeções periódicas às bibliotecas de todo o Estado; Treinar, orientar e acompanhar o trabalho dos professores e técnicos que atuam nas bibliotecas; Desenvolver estudos e pesquisas; Desenvolver projetos de incentivo à leitura e à disponibilização de informações adequadas às necessidades dos educandos; Realizar difusão cultural e desenvolver ações educativas;

IV – Contador: Analisar, assessorar, supervisionar, realizar auditoria, consultoria, elaborar balanços, balanços, cálculos e suas memórias, pareceres contábeis, projetos, relatórios, planos de organização ou reorganização e prestação de contas referentes aos programas financeiros, convênios e/ou atividades afins na área contábil para atender às escolas de ensino estaduais, coordenadorias regionais de educação e todas as unidades administrativas ligadas à Secretaria de Estado da Educação; Elaborar contratos e estatutos; Estruturar e fazer manutenção do plano de contas; Definir e atualizar procedimentos internos contábeis; Parametrizar aplicativos contábeis/fiscais e de suporte; Administrar e classificar documentos; Conciliar saldo de Contas; Classificar bens na contabilidade e no sistema patrimonial; Registrar a movimentação dos ativos e passivos; Realizar o controle físico com o contábil; Definir sistema de custo e raios; Estruturar centros de custo; Analisar e orientar a Secretaria de Estado da Educação sobre custos e sua apuração; Administrar, elaborar e calcular as folhas de pagamento dos servidores; Intermediar acordos com os sindicatos; Comparecer às audiências trabalhistas; Administrar o registro dos livros nos órgãos apropriados; Disponibilizar informações cadastrais aos bancos e fornecedores; Calcular índices econômicos e financeiros; Elaborar e

acompanhar a execução do orçamento; Justificar os cálculos e procedimentos adotados; Ministrar palestras, seminários e treinamentos aos servidores; Dar suporte à execução dos trabalhos dos demais Analistas Educacionais dentro de sua área de atuação e executar outras atividades correlatas que lhe forem atribuídas;

V – Economista: Orientar e assessorar a Secretaria de Estado da Educação e as Coordenadorias Regionais de Educação nas questões atinentes à economia nacional e às economias regionais, através das políticas monetária, fiscal, comercial e social; Realizar assessoria, consultoria, formulação, implementação, acompanhamento, análise, avaliação e pesquisa de planos, programas e projetos de natureza econômico-financeira no âmbito escolar; Desenvolver um planejamento estratégico nas áreas social, econômica e financeira da Secretaria de Estado da Educação; Promover estudo e análise para elaboração de orçamentos; Realizar auditoria e fiscalização de natureza econômico-financeira e outras atividades inerentes ao exercício de sua função;

VI – Nutricionista: Planejar, organizar, direcionar, supervisionar e avaliar as unidades de alimentação e nutrição; Promover programas de educação, reeducação alimentar e nutricional e avaliação nutricional, visando a atender discentes, pais, professores e funcionários; Executar atendimento individualizado de pais de alunos, promovendo palestras e cursos destinados às orientações sobre alimentação da criança e da família; Promover a adequação alimentar, considerando necessidades específicas da faixa etária atendida; Capacitar professores, coordenadores e funcionários do serviço de nutrição e alimentação quanto à importância da nutrição e saúde para o desenvolvimento biológico, psicológico e social do aluno; Elaborar manual de boas práticas e rotinas de serviço; Acompanhar a implantação e avaliar os resultados periodicamente propondo modificações e atualização quando necessário; Supervisionar o armazenamento, analisar amostras dos produtos de alimentação escolar a serem adquiridos e avaliar os produtos recebidos, bem como elaborar os cardápios das escolas estaduais, garantindo uma alimentação balanceada e desempenhar outras atividades correlatas; e

VII – Psicólogo: Observar, avaliar e realizar intervenção com crianças e adolescentes elaborando e aplicando técnicas psicológicas para promover o desenvolvimento intelectual, social e educacional de crianças e jovens nas escolas, estabelecendo programas e consultas, efetuando pesquisas, treinando professores e realizando avaliações psicológicas. Sua atuação reside nas questões educacionais. Colaborar para a reconstrução das práticas educacionais e favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial do aluno com foco no desenvolvimento humano, na aprendizagem e nas relações interpessoais, a partir da orientação, organização e participação de programas institucionais direcionados às escolas. Deverá ainda contribuir para que a escola cumpra a sua função social na formação ética dos alunos, atuando dentro dos seus limites e especialidade para a promoção do processo educacional.

Art. 17. Integram a carreira de Técnico Educacional os profissionais com suas respectivas atribuições funcionais assim definidas:

I – Técnico Educacional/Agente de Alimentação, Limpeza e Conservação: atividades rotineiras de nível médio, envolvendo a execução de serviços gerais de merenda, alimentação escolar, limpeza e conservação das instalações das unidades escolares e administrativas da Secretaria de Estado da Educação;

IV - Tipologia 4: escolas com 21 (vinte e um) a 25 (vinte e cinco) salas de aula ou de 2.001 (dois mil e um) a 2.500 (dois mil e quinhentos) alunos; e

V - Tipologia 5: escolas com mais de 26 (vinte e seis) salas de aula ou com mais de 2.501 (dois mil e quinhentos e um) alunos.

Art. 29. Os quantitativos gerais para a lotação dos Profissionais da Educação Básica nas escolas da Rede Pública Estadual são os seguintes de acordo com a sua função:

I - Diretor: 1(um) por escola;

II - Vice-Diretor: 1(um) por escola;

III - Secretário: 1(um) por escola;

IV - Técnico Educacional/Agente Administrativo: 1(um) por turno para as tipologias 1 e 2, 2 (dois) por turno para as tipologias 3 e 4 e até 3 (três) para a tipologia 5, com um turno de atuação de 6 (seis) horas corridas;

V - Supervisor Escolar: 1(um) por nível de ensino, com dois turnos de atuação;

VI - Orientador Educacional: 1(um) por nível de ensino, com dois turnos de atuação;

VII - Técnico Educacional/Agente de Limpeza e Conservação: 1 (um) para cada 5 (cinco) salas de aula e às demais dependências da escola divididas igualmente entre todos os agentes e atribuídas a critério da gestão da escola, em cada turno, com atuação de 6 (seis) horas corridas;

VIII - Técnico Educacional/Agente de Alimentação: 2 (dois) por turno até a tipologia 2 e 3 (três) por turno para as demais tipologias; e

IX - Técnico Educacional/Inspetor de Pátio: 1 (um) para cada turno em escola de tipologia até 3 e 2 (dois) para cada turno em escola de tipologia acima de 3.

§ 1º. Os analistas educacionais serão lotados e exercerão suas funções na unidade administrativa da Secretaria de Estado da Educação e/ou nas Coordenadorias Regionais de Educação, proporcionando suporte às unidades escolares, de acordo com as suas solicitações, com intervenções planejadas, com projetos e ações direcionadas aos alunos, técnicos e professores lotados nas unidades escolares.

§ 2º. Na unidade administrativa da SEDUC, poderão ser lotados até 5 psicólogos em projetos voltados à saúde ocupacional.

§ 3º. A escola com mais de 25 (vinte e cinco) salas de aula em funcionamento por turno poderá:

I - lotar mais 01(um) Supervisor Escolar com dois turnos de atuação;

II - lotar mais 01(um) Orientador Educacional com dois turnos de atuação;

III - lotar 02 (dois) Psicólogos Educacionais que deverão atuar em dois turnos; e

IV - lotar mais 01(um) Assistente Social que deverá atuar em dois turnos.

§ 4º. As escolas de educação especial poderão lotar um psicólogo por unidade.

§ 5º. Fica vedada a devolução de profissional aos órgãos hierarquicamente superiores à unidade escolar, no decorrer do ano letivo, sem o devido registro das advertências, suspensão e/ou justificativa da devolução e avaliação de desempenho do servidor devolvido.

§ 6º. A justificativa e avaliação a que se refere o parágrafo anterior deverão constar da ficha funcional do profissional.

Art. 30. Os profissionais do magistério, em função de docência, serão lotados de acordo com a sua habilitação e carga horária prevista no Capítulo VI desta Lei Complementar, tendo como prioridade para a efetiva lotação o atendimento à sala de aula.

§ 1º. A lotação de professores nos serviços de atendimento à Sala de Leitura, Biblioteca e Laboratórios diversos só será permitida, depois de satisfeitas as necessidades docentes, com o quadro efetivo das salas de aula das escolas estaduais localizadas, devendo absorver, prioritariamente, os professores readaptados e documentados pela Junta Médica do Estado como impossibilitado de atuar na regência em sala de aula mais habilitado ao trabalho.

§ 2º. Nos serviços descritos no parágrafo anterior, deve-se priorizar a lotação de servidores já capacitados para o desempenho dos mesmos.

§ 3º. A lotação de professores nos serviços citados no §1º deste artigo dar-se-á somente após apresentação de projeto específico com a devida aprovação da Coordenadoria Regional de Educação e ratificação da Gerência da SEDUC ao qual está subordinado o programa afim.

§ 4º. O professor com contratos cumulativos de 40 (quarenta) e 20 (vinte) horas, que estiver lotado em função de suporte pedagógico ou outra que não seja de docência, deverá, obrigatoriamente, ser lotado com 20 (vinte) horas em efetivo de trabalho exercício da docência;

§ 5º. A lotação dos professores no Laboratório de Informática deverá priorizar professores com especialização em tecnologias, desde que não seja professor de área crítica.

Art. 31. Os quantitativos para lotação de servidores nas Coordenadorias Regionais de Educação da Secretaria de Estado da Educação, incluindo os ocupantes das funções de Coordenador Regional de Educação, de Chefe de Seção Pedagógica, de Chefe de Seção Administrativa e Chefe de Educação Escolar Indígena, são os seguintes:

I - Tipologia 1 - até 20 (vinte) escolas, com até 26 (vinte e seis) servidores lotados, sendo 15 (quinze) professores e/ou analistas educacionais e 11 (onze) técnicos educacionais;

II - Tipologia 2 - de 21 (vinte e uma) até 60 (cinquenta) escolas, com até 40 (quarenta) servidores lotados, sendo 24 (vinte e quatro) professores e/ou analistas educacionais e 16 (dezesseis) técnicos educacionais;

III - Tipologia 3 - de 51 (cinquenta e uma) até 70 (setenta) escolas, com até 55 (cinquenta e cinco) servidores lotados, sendo 33 (trinta e três) professores e/ou analistas educacionais e 22 (vinte e dois) técnicos educacionais; e

IV - Tipologia 4 - mais de 70 (setenta) escolas, com até 100 (cem) servidores lotados, sendo 80 (sessenta) professores e/ou analistas educacionais e 40 (quarenta) técnicos educacionais.

§ 1º. Excluem-se do cômputo dos quantitativos acima especificados as funções de vigilante.

§ 2º. A lotação dos ocupantes do cargo de motorista está condicionada à frota da CRE, sendo 01 (um) motorista por veículo, com exceção dos motoristas dos veículos que atendem à Educação Integral, podendo ser 02 (dois) por veículo.

§ 3º. Não será admitida a lotação, fora da sala de aula, de professores de áreas consideradas críticas como Matemática, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira, Filosofia e Artes, enquanto perdurar a necessidade das escolas da Rede Pública Estadual, ressalvados os casos de iminente interesse Público.

§ 4º. As Coordenadorias Regionais de Educação que possuem Núcleos de Apoio deverão lotar até 6 (seis) profissionais da Educação neste Núcleo.

Seção IV Do Estágio Probatório e da Estabilidade

Art. 32. O Profissional da Educação Básica da Rede Pública Estadual nomeado para o cargo de provimento efetivo, ao entrar em exercício, ficará sujeito ao estágio probatório durante um período de 03 (três) anos, quando sua aptidão e capacidade para o desempenho do cargo para o qual fora nomeado, serão validados ou invalidados conforme os seguintes critérios de avaliação:

I - zelo, eficiência e criatividade no desempenho das atribuições de seu cargo;

II - assiduidade e pontualidade;

III - produtividade;

IV - capacidade de iniciativa e relacionamento;

V - respeito e compromisso com a instituição;

VI - participação nas atividades promovidas pela instituição;

VII - responsabilidade e disciplina;

VIII - idoneidade moral; e

IX - conhecimento e habilidades para o desempenho da função docente ou técnica;

§ 1º. Ao Profissional da Educação Básica da Rede Pública Estadual, abrangido por esta Lei Complementar, está vedado o afastamento do cargo para o qual fora nomeado durante o período do estágio probatório, exceto para assumir cargo de direção superior (CDS), desde que vinculada à garantia da imediata substituição de seu cargo.

§ 2º. A avaliação especial de desempenho do servidor em estágio probatório é obrigatória para a aquisição da estabilidade, devendo este obter na média de 05 (cinco) avaliações nota igual ou superior a 70% (setenta por cento) da pontuação total considerada.

Art. 33. O Profissional da Educação Básica da Rede Pública Estadual, aprovado em concurso público, nomeado e empossado adquirirá estabilidade no serviço público ao completar 03 (três) anos de efetivo exercício, condicionado à aprovação no estágio probatório e avaliação de desempenho.

Art. 34. O Profissional da Educação Básica da Rede Pública Estadual poderá perder o cargo em virtude de sentença judicial transitada em julgado, de processo administrativo disciplinar ou mediante processo de avaliação negativa de desempenho durante o período de estágio probatório, sendo, em todos os casos, assegurada a ampla defesa.

Seção V Da Avaliação do Desempenho Profissional

Art. 35. A avaliação do desempenho do Profissional da Educação Básica da Rede Pública Estadual será composta de dois tipos de avaliação:

I - avaliação do desempenho profissional do estágio probatório; e

§ 10. A jornada semanal de trabalho dos titulares dos cargos de Técnico Educacional, Técnico e Analista Educacional será de 40 (quarenta) horas semanais, sendo executada em horário corrido de 06 (seis) horas diárias, no período instituído pela Secretaria de Estado da Educação.

Art. 67. O titular do cargo de Professor para a Educação Básica em jornada parcial de 20 (vinte) horas, que não esteja no limite legal de acumulação de cargo, emprego ou função pública, poderá ser admitido para prestar serviço:

I - em regime de 40 (quarenta) horas ou 20 (vinte) horas, para substituição temporária de professores em função docente, em seus impedimentos legais, e nos casos de designação para o exercício de outras funções de magistério, de forma concomitante com a docência; e

II - em regime suplementar, ultrapassando as horas para as quais fora designado, por necessidade da unidade escolar, enquanto persistir esta necessidade, até o máximo de 2 (duas) horas extras diárias.

§ 1º. No cumprimento da jornada de que trata o caput deste artigo deverá ser resguardada a proporção entre horas de aula e horas de atividade quando para o exercício da docência.

§ 2º. As horas trabalhadas em regime suplementar são consideradas horas extras, e serão remuneradas com acréscimo de 50% (cinquenta por cento) em relação à hora normal de trabalho.

Art. 68. Ao professor em regime de 40 (quarenta) horas semanais poderá ser autorizada a realização de horas extras, não excedentes a 2 (duas) horas diárias, para a execução de projeto específico de interesse da unidade escolar, por tempo determinado.

Art. 69. A designação para a prestação de serviço em regime de 40 (quarenta) horas, 20 (vinte) horas ou regime suplementar dependerá de ato do Secretário de Estado da Educação.

Parágrafo único. A interrupção da convocação e a suspensão do pagamento das 40 (quarenta) horas ou 20 (vinte) e/ou horas extras ocorrerão em uma das seguintes hipóteses:

I - a pedido do interessado;

II - quando cessada a razão determinante da designação;

III - quando expirado o prazo da designação; e

IV - quando descumpridas as condições estabelecidas para a designação.

Art. 70. Aos titulares dos cargos de Técnico Educacional, Analista Educacional e Profissionais do Magistério que não estejam lotados nas unidades escolares poderá ser autorizada a realização de horas extras, não excedentes a 2 (duas) horas diárias, para a execução de serviços específicos de interesse da Secretaria de Estado da Educação, por tempo determinado.

Seção II Das Férias

Art. 71. Os Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Estadual em efetivo exercício do cargo gozarão de férias anuais:

I - de 45 (quarenta e cinco) dias para os profissionais do magistério lotados nas unidades escolares, com exceção dos diretores e vice-diretores, a saber:

a) de 15 (quinze) dias no término do primeiro semestre previsto no calendário escolar; e

b) 30 (trinta) dias no encerramento do ano letivo, de acordo com o calendário escolar, respeitada e cumprida a escala de férias; e

II - de 30 (trinta) dias consecutivos para os demais profissionais da Educação Básica, os Técnicos Educacionais e os Analistas Educacionais, conforme escala de férias a ser definida pelo respectivo chefe imediato.

§ 1º. Os Profissionais do Magistério em exercício fora das unidades escolares gozarão de 30 (trinta) dias de férias anuais, conforme escala dos setores onde estiverem lotados.

§ 2º. É vedada a acumulação de férias, salvo por absoluta necessidade do serviço e apenas pelo prazo máximo de 02 (dois) anos.

§ 3º. Perderá o direito a férias não gozadas, o profissional da educação que acumular mais de dois períodos de férias consecutivos.

Art. 72. Aos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Estadual será pago, por ocasião das férias, independente de solicitação, um adicional de 1/3 (um terço) da remuneração correspondente ao período de férias.

§ 1º. Ao Profissional do Magistério da Educação Básica da Rede Pública Estadual lotados nas unidades escolares, por ocasião das férias de 15 (quinze) dias, será pago um adicional de 1/6 (um sexto) da remuneração correspondente, preferencialmente no mês de julho.

§ 2º. As férias dos profissionais da educação sempre iniciarão em dia útil.

CAPÍTULO VII DA REMUNERAÇÃO

Seção I Disposições Gerais

Art. 73. Considera-se para efeitos desta Lei Complementar:

I - Vencimento - a retribuição pecuniária mensal devida ao profissional da educação pelo efetivo exercício do cargo, correspondente ao nível da habilitação adquirida e à referência alcançada, considerada a jornada de trabalho; e

II - Remuneração - o vencimento relativo ao cargo, referência ao nível de habilitação em que se encontra o servidor, acrescido das vantagens pecuniárias e gratificações a que fizer jus através da presente Lei Complementar.

Art. 74. O valor do vencimento inicial dos profissionais do magistério será determinado a partir do piso salarial profissional nacional estabelecido pela Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, sendo este valor proporcional conforme a jornada de trabalho e classe.

§ 1º. Para os fins do que estabelece este artigo, considera-se piso salarial profissional a referência sobre a qual incidem os coeficientes que irão determinar o valor do vencimento.

§ 2º. A Tabela de Vencimentos dos profissionais do magistério é constituída de classes e referências.

Art. 75. O intervalo entre as referências corresponderá a 2% (dois por cento).

Art. 76. Fica instituída a Remuneração Variável por Desempenho Profissional, que poderá ser concedida ao servidor através de regulamento

próprio que disciplinará as condições e requisitos de sua aplicação.

Seção II Das Vantagens

Art. 77. Além do vencimento, o servidor abrangido pelo presente Plano de Carreira, Cargo e Remuneração fará jus às seguintes vantagens:

I - adicional por serviço extraordinário; e

II - gratificações:

a) Gratificação de Atividade Docente: concedida aos Professores pelo efetivo exercício da docência no Ensino Fundamental ao Ensino Médio, desde que cumpram as jornadas de trabalho estabelecidas no artigo 74 desta Lei Complementar, incluindo os profissionais que atuam nas Salas de Recursos, excluindo os professores de salas do 1º ou 2º anos do Ensino Fundamental, das Salas de Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), das Classes de Aceleração de Aprendizagem (CAA) e das Salas de Ensino Especial, conforme valores descritos no Anexo IV desta Lei Complementar;

b) Gratificação de Unidade Escolar: concedida aos técnicos educacionais pelo exercício na rede estadual de ensino, desde que lotados exclusivamente nas unidades escolares, correspondente aos valores especificados no Anexo V desta Lei Complementar, sendo estes valores condicionados ao cargo ocupado e a carga horária;

c) Gratificação de 1º e 2º do Ensino Fundamental: concedida aos professores, preferencialmente, com formação na área, no exercício da docência em salas do 1º ou 2º anos do Ensino Fundamental, a ser concedida no percentual de 20% (vinte por cento) sobre o vencimento, desde que devidamente comprovada a sua lotação nestas salas;

d) Gratificação de Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA): concedida aos professores, preferencialmente, com formação na área, no exercício da docência em Salas de Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), a ser concedida no percentual de 20% (vinte por cento) sobre o vencimento, desde que devidamente comprovada a sua lotação nestas salas e experiência mínima de 02 (dois) anos em atividade docente;

e) Gratificação de Aceleração da Aprendizagem (CAA): concedida aos professores, preferencialmente, com formação na área, no exercício da docência que atuam nas Classes de Aceleração de Aprendizagem (CAA), a ser concedida no percentual de 20% (vinte por cento) sobre o vencimento, desde que devidamente comprovada a sua lotação nestas salas, e experiência mínima de 02 (dois) anos em atividade docente;

f) Gratificação de Ensino Especial: concedida aos professores, preferencialmente, com formação na área, pelo exercício da docência em Salas de Ensino Especial, a ser concedida no percentual de 20% (vinte por cento) sobre o vencimento, desde que devidamente comprovada a sua lotação nestas salas;

g) Gratificação de Efetivo Trabalho: concedida aos profissionais do magistério em efetivo exercício na função de supervisão, orientação ou psicopedagogia, desde que lotados exclusivamente nas unidades escolares, correspondente ao valor de R\$ 280,00 (duzentos e oitenta reais) para jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais e R\$ 140,00 (cento e quarenta reais) para jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais;

ANEXO II
 QUADRO DEMONSTRATIVO DE REFERÊNCIAS DA CARREIRA DOS TÉCNICOS EDUCACIONAIS

Cargo	Ref-01	Ref-02	Ref-03	Ref-04	Ref-05	Ref-06	Ref-07	Ref-08	Ref-09	Ref-10	Ref-11	Ref-12	Ref-13	Ref-14	Ref-15	Ref-16
Técnico Educacional Nível 1	745,91	751,55	776,79	791,72	805,66	821,50	836,54	851,45	865,42	881,35	896,29	911,23	926,17	941,11	956,04	970,98
Técnico Educacional Nível 2	945,63	957,60	986,58	1.005,55	1.024,52	1.043,49	1.062,47	1.081,44	1.100,41	1.119,38	1.138,36	1.157,33	1.176,30	1.195,27	1.214,25	1.233,22

 ANEXO III
 QUADRO DEMONSTRATIVO DE REFERÊNCIAS DA CARREIRA DOS ANALISTAS EDUCACIONAIS

Cargo	Ref-01	Ref-02	Ref-03	Ref-04	Ref-05	Ref-06	Ref-07	Ref-08	Ref-09	Ref-10	Ref-11	Ref-12	Ref-13	Ref-14	Ref-15	Ref-16
Analista Educacional	2.104,66	2.146,96	2.189,90	2.233,69	2.278,37	2.323,94	2.370,41	2.417,82	2.466,18	2.515,50	2.565,81	2.617,13	2.669,47	2.722,86	2.777,32	2.832,66

 ANEXO IV
 GRATIFICAÇÃO DE ATIVIDADE DOCENTE

CARGO	FUNÇÃO	VALOR UNITÁRIO R\$
Professor 40h	6º ao 9º ano e Ensino Médio	280,00
	Anos iniciais (3º ao 5º ano)	280,00
Professor 20h	6º ao 9º ano e Ensino Médio	140,00
Professor 25h	6º ao 9º ano e Ensino Médio	175,00
Professor 20h/25h	Anos iniciais (3º ao 5º ano)	280,00

continuação

Vice-Diretor	1	200	1.155,08
	2	150	1.443,84
	3	60	1.732,58
	4	25	2.165,76
	5	20	2.231,66
Secretário Escolar	1	200	750,04
	2	150	1.155,08
	3	60	1.325,08
	4	25	1.443,84
	5	20	1.487,90
TOTAL	-	1305	-

 ANEXO V
 GRATIFICAÇÃO DE UNIDADE ESCOLAR

CARGO	FUNÇÃO	VALOR UNITÁRIO R\$
Analista Educacional - Psicólogo	Em situação na escola	182,00
Técnico Educacional	Em situação na escola	126,00
Técnico Educacional - Secretário Escolar	Em situação na escola	126,00

 ANEXO VI
 GRATIFICAÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL OU SEMI-INTEGRAL

NOMENCLATURA	VALOR
Coordenação Educação Integral	R\$280,00
Coordenação Ensino Médio Inovador	R\$280,00
Coordenação Mais Educação	R\$280,00
Coordenação da Educação Profissional	R\$280,00

 ANEXO VII
 GRATIFICAÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR

FUNÇÃO	TIPOLOGIA	QUANT.	VALOR UNITÁRIO R\$
Diretor Escolar	1	200	1.443,84
	2	150	1.732,58
	3	60	2.310,12
	4	25	2.598,88
	5	20	2.678,22

 ANEXO VIII
 DEMONSTRATIVO DAS LINHAS DE TRANSPOSIÇÃO DE CARGOS

CARGO ANTERIOR	CARGO ATUAL
Professor Nível 1	Professor Classe "A"
Professor Nível 2	Professor Classe "B"
Professor Nível 3	Professor Classe "C"
Técnico Administrativo Educacional 1	Técnico Educacional Nível 1
Técnico Administrativo Educacional 2	Técnico Educacional Nível 2
Técnico Administrativo Educacional 3	Analista Educacional
Psicólogo	Analista Educacional
Técnicos em Assuntos Educacionais	Analista Educacional

 ANEXO IX
 QUADRO DEMONSTRATIVO DO QUANTITATIVO DE CARGOS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

CARGO ATUAL		QUANTITATIVO
Professor	Classe "A"	764
	Classe "B"	53
	Classe "C"	14.500
Técnico Educacional		7.500
Analista Educacional - Psicólogo		68
Analista Educacional - Administrador		20
Analista Educacional - Assistente Social		13
Analista Educacional - Bibliotecário		02
Analista Educacional - Contador		05
Analista Educacional - Economista		05
Analista Educacional - Nutricionista		05